

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Tutorielle Textfeedbackgespräche zwischen studentischen Schreibtutor/innen und fremdsprachigen Studienbewerber/innen – eine handlungstheoretische Analyse

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Ina Lammers
aus Schwerte

Gutachterin/Betreuerin: Prof. Dr. Heike Roll, Universität Duisburg-Essen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Wilhelm Grießhaber

Tag der mündlichen Prüfung: 6.4.2016

Essen, im Oktober 2015

1. Einleitung	4
1.1 Problemaufriss	4
1.2 Fragestellung	12
1.3 Methodisches Vorgehen	12
1.4 Aufbau der Arbeit	13
2. Konstellation Textfeedbackgespräch – zwischen Text und Diskurs	15
3. Von sprachlicher Studierfähigkeit zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz – Schreibtheoretische Verortung	26
3.1 Anforderungen der Textart „Vorgabenorientierte Textproduktion“ im Rahmen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang	27
3.2 Schreibhandeln in der Erstsprache	33
3.3 Schreibhandeln in Zweit- und Fremdsprachen	49
3.4 Modellierung von Schreibkompetenz	60
3.5 Wissenschaftliche Schreibkompetenz und ihre Vermittlung	67
3.6 Von sprachlicher Studierfähigkeit zu wissenschaftlicher Schreibkompetenz	74
4. Peer Tutoring – tutorielle Schreibberatung	79
4.1 Das Konzept des Peer Tutoring	80
4.2 Beratungstheoretischer und -methodischer Hintergrund	86
4.2.1 Das Beratungsverständnis in der Schreibberatung – Counseling oder Tutoring?	89
4.2.2 Asymmetrien in Beratungsgesprächen – konstitutiv oder vermeidbar?	95
4.2.3 Die beratungsmethodischen Grundlagen der Schreibberatung: personen-, lösungs- und/oder ressourcenorientiert?	99
4.3 Prinzipien des Peer Tutoring	110
4.3.1 Prinzipien der Wissensprozessierung	111
4.3.2 Prinzipien der Rollen- und Beziehungsgestaltung	113
4.3.3 Prinzipien der Phasierung von Schreibberatungsgesprächen	115
4.3.4 Prinzipien der Verständnissicherung	120
4.3.5 Gesprächsstrategien in tutoriellen Schreibberatungsgesprächen	122
4.3.6 Gesprächsstrategien in Textfeedbackgesprächen	127
4.3.7 Kritik am Konzept der Schreibberatung	132
4.4 Die Ausbildung zum Peer Tutor bzw. Schreibberater	135
4.5 Schreibberatungsgespräche mit fremdsprachigen Studierenden	149
5. Zum methodischen Vorgehen	162
5.1 Untersuchungsdesign und methodische Überlegungen	162
5.2 Vorstellung der Erhebungsinstrumente	164
5.2.1 Audioaufzeichnung der Textfeedbackgespräche	165
5.2.2 Schreibtutoren	165
5.2.2.1 Fragebogen zur Selbsteinschätzung des Beratungsverhaltens	166
5.2.2.2 Fragebogen zur Analyse der Textproduktionen	166
5.2.2.3 Evaluationsfragebogen	167
5.2.3 Schreiber	167
5.2.3.1 Textproduktion	168
5.2.3.2 C-Test	168
5.2.3.3 Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch	168
5.2.3.4 Evaluationsfragebogen	169
5.3 Untersuchungsdurchführung	169
5.4 Datenaufbereitung und Auswertung	171
5.4.1 Kategorienbogen	171
5.4.2 Transkription ausgewählter Textfeedbackgespräche	175
5.4.3 Auswertung der verschiedenen Fragebögen	176
5.4.4 C-Test-Auswertung	176
5.4.5 Profilanalyse	177
5.4.6 DSH-Bewertungsbogen	180

6. Zu den Teilnehmern	180
6.1 <i>Zur Konstruktion der Stichprobe</i>	181
6.2 <i>Die Schreibtutoren</i>	183
6.2.1 Allgemeine Daten	183
6.2.2 Schreibtutorenschulung	186
6.2.3 Strategiefragebogen	188
6.2.4 Analyse und Bewertung der dem Gespräch zugrunde liegenden Texte	202
6.3 <i>Die Schreiber</i>	205
6.3.1 DSH-Vorbereitung am LDaF	205
6.3.2 Allgemeine Daten	207
6.3.3 C-Test	209
6.3.4 Profilanalyse	211
6.3.5 DSH-Bewertung	217
6.3.5.1 Inhaltliche Aspekte	218
6.3.5.2 Sprachliche Aspekte	228
6.3.6 Selbsteinschätzung	232
7. Phasierung und Anliegenbearbeitung in tutoriellen Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern	236
7.1 <i>Phasierung</i>	236
7.2 <i>Anliegenbearbeitung</i>	245
7.2.1 Dauer	246
7.2.2 Textstellen	247
7.2.3 Anliegenkategorien	248
7.2.4 Anliegenthematisierung	256
7.2.5 Lösungsfindung	259
7.2.6 Thematisierung und Lösungsfindung	261
7.2.7 Thematisierung und Kategorie	268
7.2.8 Lösungsfindung und Kategorie	273
7.2.9 Dauer und Kategorie	279
7.3 <i>Diskussion der Ergebnisse</i>	281
8. Strategien studentischer Schreibtutoren in Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern	288
8.1 <i>Fragestrategien</i>	289
8.1.1 Informationsfragen	292
8.1.2 Examensfragen	303
8.1.3 Regiefragen	309
8.1.4 Evidenz-Affirmationsfragen	317
8.1.5 Aufforderungen und Vorschläge in Frageform	322
8.1.6 Quantitative Auswertung der Fragestrategien	324
8.2 <i>Strategien zur Vorstellung des tutoriellen Schreibberatungskonzepts</i>	328
8.2.1 Transkriptanalysen der Realisierungen von DGS-Tutoren	330
8.2.2 Transkriptanalysen der Realisierungen von GER-Tutoren	336
8.2.3 Transkriptanalysen der Realisierungen von DAF-Tutoren	345
8.3 <i>Strategien der Textbewertung</i>	355
8.4 <i>Diskussion der Ergebnisse</i>	360
9. Schlussbetrachtungen	368
9.1 <i>Welche Ziele will und kann die tutorielle Schreibberatung mit fremdsprachigen Schreibern in der Studienpropädeutik erreichen?</i>	368
9.2 <i>Sind Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studienbewerbern personenzentriert, ressourcenorientiert und nicht-direktiv?</i>	369
9.3 <i>Wie kann die Phasierung von Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern gestaltet werden?</i>	371
9.4 <i>Wie sollte die Tutorenschulung für fremdsprachige Schreiber in der Studienpropädeutik angepasst werden?</i>	376

9.5 Welche Voraussetzungen müssen die Schreibtutoren mitbringen?	378
9.6 Welche Studienbewerber soll die Schreibberatung ansprechen?	380
9.7. Schreib(en im)Zentrum: Plädoyer für die tutorielle Schreibberatung in der Studienvorbereitung fremdsprachiger Studierender	381
10. Literaturverzeichnis	383
11. Abbildungsverzeichnis	396
11.1 Abbildungen	396
11.2 Tabellen	404
11.3 Textauszüge	407
11.4 Transkriptauszüge	407
12. Anhang	408

1. Einleitung

1.1 Problemaufriss

Isabelle kommt aus Kamerun. Sie besucht einen Sprachkurs zur Vorbereitung auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache (LDaF) der Universität Münster¹. In zwei Wochen legt sie die Prüfung zum ersten Mal ab. Als Ergänzung zu der in Kursen organisierten DSH-Vorbereitung können die Kursteilnehmer² individuelle Textfeedbackgespräche mit zu Schreibtutoren ausgebildeten Studierenden wahrnehmen. Isabelle meldet sich wie 50 andere Deutschlerner freiwillig, um an einer Simulation der vorgabenorientierten Textproduktion teilzunehmen und im Anschluss mit einem studentischen Schreibtutor ein individuelles Textfeedbackgespräch zu führen. Sie verfasst unter DSH-Prüfungsbedingungen einen Text, den sie folgendermaßen einleitet:

Ich habe hier eine Grafik über das Thema Übergewicht bei deutschen Kindern, im Alter von 10 bis 13 Jahren. Es geht um: „Kinder werden immer Dicker“.
--

Textauszug 1: Einleitung aus Text 103

Mit ihrem Text geht Isabelle in ein Textfeedbackgespräch. Ihre Schreibtutorin heißt Katja. Katja studiert die Fächer Musik und Mathematik auf Lehramt. Sie belegt Deutsch als didaktisches Grundlagenfach und nimmt an einem schreibdidaktischen Seminar am Germanistischen Institut der Universität Münster teil, im Rahmen dessen sie eine Schulung zur Schreibtutorin erhalten hat. Die Schreibtutorenschulung orientiert sich an dem aus der US-amerikanischen Hochschulschreibdidaktik entlehnten Konzept der nicht-direktiven, personenzentrierten Schreibberatung. Die schreibdidaktischen Seminare, in denen die Schulung stattfinden, richten sich an Studierende unterschiedlicher Studiengänge (Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch, Lehramt Germanistik, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache).

Das Gespräch mit Isabelle ist Katjas erstes authentisches Beratungsgespräch. Nachdem Isabelle und Katja sich kennen gelernt haben, fragt Katja, worüber Isabelle gern sprechen möchte. Isabelle bezeichnet die Formulierung der Einleitung als ein großes Problem. Daraufhin steigen die beiden in die konkrete Arbeit am Text ein. An dieser Stelle beginnt der folgende

¹ Aktuelle und ausführlichere Informationen finden sich unter <http://spz.uni-muenster.de/ldaf> (Stand: 10.08.2015).

² Da in dieser Arbeit zahlreiche Personenbezeichnungen wie „Schreiber“, „Tutor“ und „Leser“ verwendet werden, stört eine durchgängige Nennung beider Geschlechter an vielen Stellen den Lesefluss, weswegen meist das generische Maskulinum verwendet wird. Wenn Beispiele aus den Textfeedbackgesprächen diskutiert werden, werden die Vornamen der Beteiligten angegeben. Diese Vornamen sind frei erfunden.

Transkriptauszug³:

[25]

	50	51
Katja [v]		((2s)) Ja. Ja, was würdest du denn • selber einfach in die Einleitung •
Isabelle [v]	So ehm´	

[26]

	..	52
Katja [v]	für Themen reinsetzen, wenn du jetzt die Grafik beschreiben sollst?	
Isabelle [v]		((3s))

[27]

	..	53
Katja [v]		((1s)) Du kannst auch einfach sagen • • ehm... • ((schnalzt mit der Zunge,
Isabelle [v]	Hm´	

[28]

	..
Katja [v]	0,3s)) • Jetzt können wir überlegen... ((2,5s)) Also wir können ja einfach mit den

[29]

	..	54
Katja [v]	ersten Sätzen anfangen. Du hast ja erstmal gesagt, was das Thema ist.	
Isabelle [v]		• • Ja.

[30]

	55	56	57	58	59
Katja [v]	Hm, das wäre?				Genau. Und ehm •
Isabelle [v]		• • Übergewicht • beim	<u>deutschen</u>	Kindern.	

[31]

	..	60	61
Katja [v]	da hab	<u>ich</u>	noch eine Frage. Hast du schon mal überlegt, an wen du diesen Text

[32]

	..	62	63	64	65	66
Katja [v]	überhaupt	<u>schreibst?</u>		An?		Genau. Also ehm • eh
Isabelle [v]			Hm ja´		Ehm • der Lehrer?	

[33]

	..	67	68
Katja [v]	ja also ich • wollte fragen, ob du halt vielleicht an eine	<u>fremde</u>	Person schreibst

[34]

	..	69	70	71	72	73
Katja [v]	oder eine Person, die du	<u>kennst.</u>				Eine fremde Person,
Isabelle [v]			Eine	<u>fremde</u>	Person.	

³ Die Transkription erfolgte mithilfe des Programms EXMARaLDA nach HIAT-Konventionen (vgl. Rehbein et al. 2004).

[35]

	..
Katja [v]	richtig. Und ehm wenn du jetzt den Satz hast, "Ich habe hier eine Grafik über

[36]

	..
Katja [v]	das Thema Übergewicht bei deutschen Kindern", was könnte denn da vielleicht

[37]

	..	74	75
Katja [v]	nicht passen, weil das eigentlich an eine	fremde	Person is? • • • Die dich nich

[38]

	..	76	77	78	79
Katja [v]	kennt.		((lacht, 1s)) Ehm ((2s))	Viell..	
Isabelle [v]		• • Hm' ((2s)) Ich weiß nicht.		"Ich/	ich habe

[39]

	..	80	81	82
Katja [v]		Genau, mit dem •	"ich".	Also normalerweise, wenn du jetzt selbst
Isabelle [v]	hier"...			

[40]

	..
Katja [v]	irgendwo eine Beschreibung liest, dann wirst du wahrscheinlich auch nicht

[41]

	..
Katja [v]	lesen, dass der • Mensch, der das geschrieben hat, einfach schreibt, "Ich habe

[42]

	..	83	84
Katja [v]	hier eine Grafik". • Meistens is das ja etwas allgemeiner.		Hast du denn ne
Isabelle [v]		Ja.	

[43]

	..	85
Katja [v]	Idee, wie man das machen könnte?	
Isabelle [v]		• Hm' Ja? (Eh nämlich)' Viele • Kinder •

[44]

	..	86
Katja [v]		Jaa' Das würde gehen
Isabelle [v]	werden immer • übergewicht... ((atmet hörbar aus, 0,3s))	

[45]

	..
Katja [v]	und ehm • das mit der Grafik kannst du aber ruhig reinbeziehen. Du brauchst ja

[46]

	..	87	88
Katja [v]	schon so n Einleitungssatz, wie könntest du	das	denn machen? Einfach nur,
Isabelle [v]		Eh'	

[47]

	..	89	90
Katja [v]	dass du nicht schreib... Also dass ehm		Genau.
Isabelle [v]		Dass ich nicht nur "ich habe"	schreibe.

[48]

	91
Katja [v]	Also, dass das einfach n bisschen allgemeiner ist. Wie könnte man das •

[49]

	92	93	94
Katja [v]	machen?	((2s)) Fällt dir was ein?	
Isabelle [v]	((schnalzt mit der Zunge, 0,3s))		• • Eh • die

[50]

	95
Katja [v]	Nee, der Anfang war gut. Die
Isabelle [v]	Grafik... ((Atmet hörbar aus, 0,3s)) Ach Gott.

[51]

	96	97
Katja [v]	Grafik?	Ja. Das find ich
Isabelle [v]	((0,7s)) Die Grafik informiert uns über das Thema	

[52]

	98	99
Katja [v]	richtig gut.	Genau. • Das ist schon viel
Isabelle [v]	Übergewicht beim deutschen Kinder.	

[53]

	100	101	102
Katja [v]	allge	<u>meiner.</u>	Dann sagst du nicht "ich", • sondern dann kann das wirklich •
Isabelle [v]		((lacht, 1s))	

[54]

	..
Katja [v]	einfach jeder lesen.
Isabelle [v]	

Transkriptauszug 1: Textfeedbackgespräch 103, Segmente 50-102

Der Ausschnitt ist ein Beispiel für die Anliegenbearbeitung in einem Textfeedbackgespräch. Um einen Einblick in die Thematik zu geben, soll rekonstruiert werden, was hier passiert. Katja möchte zunächst losgelöst vom konkreten Textprodukt über die inhaltliche Gestaltung einer beliebigen Einleitung sprechen (s51). Da Isabelle nicht kooperiert – darüber, ob sie die Frage nicht versteht, keine Antwort weiß oder ihre Gedanken nicht verbalisieren kann, kann nur spekuliert werden – ändert Katja ihre Vorgehensweise und geht vom Abstrakten zum Konkreten, zum ersten Satz des Textes über (s53).

Ich habe hier eine Grafik über das Thema Übergewicht bei deutschen Kindern, im Alter von 10 bis 13 Jahren.
--

Textauszug 2: Einleitungssatz aus Text 103

Sie problematisiert das Personalpronomen „ich“ (s82). Durch unterschiedliche Fragen zum Adressaten und dessen Erwartungen an den Text führt sie Isabelle dazu, den Satz „allgemeiner“ (s99f.) zu formulieren. Isabelle kommt zu folgender Lösung:

Die Grafik informiert uns über das Thema Übergewicht bei deutschen Kindern, im Alter von 10 bis 13 Jahren.
--

Textauszug 3: Überarbeiteter Einleitungssatz aus Text 103

Der deiktische Verweis auf die Verfasserin durch das Personalpronomen „ich“ entfällt. Katja erklärt abschließend, warum diese Lösung ihrer Ansicht nach besser ist als der Ausgangssatz (s101f.).

Ohne an dieser Stelle analytisch ins Detail zu gehen, wird eines klar: Katja trifft in diesem kurzen Gesprächsausschnitt eine Menge Entscheidungen. Sie erkennt ein Problem und beschließt, mit Isabelle darüber zu sprechen. Sie nennt das Problem aber nicht direkt, sondern lenkt Isabelles Aufmerksamkeit durch verschiedene Fragen, Hinweise und Textbeobachtungen zur Ursache: „Dass ich nicht nur ‚ich habe‘ schreibe.“ (s89f.) Welche Strategien sie verwendet, wie explizit ihre Hinweise sind, wann sie Isabelle bestärkt und wie sie mit deren Antworten und Lösungsansätzen umgeht, muss Katja ad hoc entscheiden. Ebenso beschließt sie, wann eine angemessene Lösung gefunden ist, wie sie die Lösung zusammenfasst und die Bearbeitung des Anliegens abschließt.

Nachdem der neu formulierte Satz notiert wurde, wird die Textarbeit fortgeführt. Das zweite Beispiel soll illustrieren, dass nicht jede Anliegenbearbeitung zu einem für die Beteiligten zufriedenstellenden Ergebnis führt:

[58]

	111	112	113	114	115
Katja [v]	((0,5s)) Okay. Dann kannst du mal	<u>diesen</u>	Satz und den Satz danach •	<u>vor</u>	lesen?

[59]

	116
Isabelle [v]	((0,5s)) "D/ d/ eh Die Grafik d/ informiert uns über das Thema Übergewicht bei

[60]

	..	117	118
Katja [v]		Hm •	
Isabelle [v]	deutsche Kinder im Alter • von zehn bis dreizehn Jahren."		"Es geht • um"?

[61]

	119	120	121
Katja [v]	((1s)) Ja lies einfach.		Einfach was du geschrieben hast vorlesen.
Isabelle [v]		((lacht, 1s))	

[62]

	122	123
Katja [v]		Ja. Ehm • gefällt dir, so wie der
Isabelle [v]	"Es geht um eh • Kinder werden immer dicker."	

[63]

	..	124	125
Katja [v]	Satz formuliert ist? Also gefällt dir das?	• Weil dus grad auch so n	bisschen
Isabelle [v]		Hm´	Nee.

[64]

	126	127	128	129
Katja [v]	gestockt has.	Okay.	Also was	fällt dir denn vielleicht irgendwie ein, wie man
Isabelle [v]			Nee.	

[65]

	..	130	131
Katja [v]	das anders machen könnte?		
Isabelle [v]		((3,5s)) Hm ((4s))	Vielleicht einfach so/ • so

[66]

	..	132	133
Katja [v]		((0,5s)) Was meinst du mit "einfach lassen"?	
Isabelle [v]	einfach lassen so.		Radieren.

[67]

	134	135	136	137
Katja [v]	Warum?		((lacht, 1s)) ((2s)) Ja warum ehm...	
Isabelle [v]		Das passt nicht.		Hm´ ((unv.,

[68]

	..	138	139
Katja [v]		Ja nicht verwirren lassen.	
Isabelle [v]	1,5s)) ((lacht, 0,5s)) (Mein Gott)´		((murmelt, 2,5s))

[69]

	..	140	141	142
Katja [v]		((kichert leise, 1,5s))		((1s)) Hm´
Isabelle [v]	((2s)) ((stöhnt, 1,5s))	Das ist • n bisschen	kompliziert für mich.	
[k]		((Radiergeräusche, 1,5s))		

[70]

	..	143	144	145
Katja [v]	Sagst du denn im Satz	davor schon was	<u>anderes</u> ,	oder sagst du im Satz davor
[k]	((Radiergeräusche 2,5s))			

[71]

	..	146	147	148
Katja [v]	eigentlich das	<u>gleiche</u> ?		Ja, okay. Also ich glaub ich
Isabelle [v]			((1s)) Ja, das ist gleiche.	

[72]

	..	149	150
Katja [v]	würd dann • Satz dann auch einfach rauslassen.		Ooder man könnte das auch
Isabelle [v]		Ja.	

[73]

	..
Katja [v]	in eine... Ehm also es gibt ja Hauptsatzkonstruktionen und Nebensatz. ((1s)) Du

[74]

	..	151	152
Katja [v]	hast ja jetzt eigentlich nur	geschrieben	"es geht um • Kinder werden immer
Isabelle [v]		Ah okay, ja.	

[75]

	..	153	154	155
Katja [v]	dicker." Wie könnte man das	umformen?		((8s)) Was kennst du
Isabelle [v]		Hm´	((4s)) Hm´	

[76]

	..
Katja [v]	denn für Nebensatzkonstruktion/ oder weißt du überhaupt, was n Nebensatz ist?

[77]

	156	157	158	159
Katja [v]		Ja dann gut, gut.		Sonst können wir den auch erstmal
Isabelle [v]	Ja.		((1,5s)) ((flüstert, 1s))	

[78]

	..	160	161
Katja [v]	überspringen. ((1s))	Ehm´	((4s)) Oder überlegst du jetzt noch, • ob dir was
Isabelle [v]		Was´	

[79]

	..	162	163
Katja [v]	einfällt?		((atmet hörbar ein, 0,5s)) Ehm ich kann dir auch sonst n
Isabelle [v]		((13s)) Nee.	

[80]

	..
Katja [v]	anderes • einfach so Beisp/ Beispiel geben. Also zum Beispiel ehm die Zeitung

[81]

	164	165
Katja [v]	sagt,	dass die Schüler immer klüger werden. Und wie könntest du das auf diesen

[82]

	..
Katja [v]	Satz auch mit der Form übertragen? • • Fällt dir da was ein? ((5s)) Nee, ne?

	166	167
Katja [v]		Okay, dann machen wir den nächsten Satz. ((atmet hörbar ein, 0,3s)) Ehm.
Isabelle [v]	Nee.	

Transkriptauszug 2: Textfeedbackgespräch 103, Segmente 50-102

Die zweite Anliegenbearbeitung schließt nicht mit einer Lösungsfindung ab. In diesem Fall thematisiert nicht Katja ein Problem, sondern Isabelle fällt selbst auf, dass die Formulierung des zweiten Satzes nicht gelungen zu sein scheint. Sie stockt im Leseprozess und lacht verunsichert (s118 und s120).

Es geht um: „Kinder werden immer Dicker“.

Textauszug 4: Zweiter Einleitungssatz aus Text 103

Isabelle möchte den kompletten Satz „radieren“ (s133). Dass Katja diesen Vorschlag nicht hinnimmt, sondern um eine Begründung bittet, scheint Isabelle zu überfordern. Es entstehen lange Pausen, Isabelle lacht, stöhnt, flüstert unverständlich und sagt, dass sie das Gespräch gerade als „n bisschen kompliziert“ (s140f.) empfindet. Katja ändert mehrmals ihre Vorgehensweise. Zunächst möchte sie das Streichen des Satzes akzeptieren (s148), dann fragt sie nach einer alternativen Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktion (s150). Es entstehen lange Pausen von bis zu 13 Sekunden, in denen keine Kooperation mit Isabelle, die sich hörbar unwohl fühlt, zustande kommt. Katja probiert es zuletzt mithilfe eines Mustersatzes. Isabelle soll den Inhalt ihres Satzes auf das Beispiel „Die Zeitung sagt, dass die Schüler immer klüger werden.“ (s163-165) übertragen. Da Isabelle keine Lösungsvorschläge macht, bricht Katja die Anliegenbearbeitung ab und geht zum nächsten Satz des Textes über (s167).

Die dargestellten Auszüge aus einem Textfeedbackgespräch werfen verschiedene Fragen auf. Wie gehen studentische Schreibtutoren in Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Studierenden vor? An welchen Methoden und Strategien orientieren sich? Wie kooperieren die fremdsprachigen Schreiber mit den Tutoren? Wie eigenständig gestalten sie die Gespräche mit? Worüber wird konkret gesprochen? Welche Teile des Textes werden thematisiert? Wer entscheidet, welche Anliegen thematisiert werden? Wie wird die Lösungsfindung gestaltet? Und was passiert in den Textfeedbackgesprächen neben der Anliegenbearbeitung? Werden Schreibstrategien generalisiert? Geben die Schreibtutoren ein bewertendes Textfeedback oder machen konkrete Verbesserungsvorschläge? Fördern die Textfeedbackgespräche die Schreibkompetenz der Schreiber? Brauchen die Schreibtutoren weitere Schulungen, um den Schreibern zu helfen? Welche didaktischen Konsequenzen lassen sich aus den Beispielen für die Durchführung von tutoriellen Textfeedbackgesprächen mit Schreibern mit der Fremdsprache Deutsch in der Studienpropädeutik ableiten?

1.2 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz der aus der US-amerikanischen Hochschulschreibdidaktik entlehnten Methode des Peer Tutoring im Rahmen der institutionalisierten Vorbereitung internationaler Studierender auf die DSH. Es wird ein Korpus von 33 Textfeedbackgesprächen zwischen fremdsprachigen Studierenden und deutschsprachigen Schreibtutoren untersucht. Die Phasierung der Textfeedbackgespräche soll rekonstruiert werden, wobei die Phase der Anliegenbearbeitung fokussiert wird. Zwar liegen zahlreiche Empfehlungen für die Gestaltung sogenannter Schreibberatungsgespräche im universitären Kontext vor, die Untersuchung konkreter authentischer Gespräche ist jedoch ein Forschungsdesiderat. Auch fehlt ein Peer Tutoring Konzept, das auf die spezielle Zielgruppe internationaler Studierender ausgerichtet ist.

Zentrale Forschungsfragen sind:

1. Was ist kennzeichnend für die Phasierung der vorliegenden Textfeedbackgespräche?
2. Welche Anliegen lassen sich aus den von den DaF-Schreibern verfassten Texten ableiten? Und welche Anliegen werden in den Textfeedbackgesprächen tatsächlich thematisiert?
3. Wie wird die Anliegenbearbeitung gestaltet, d.h. wer thematisiert die Anliegen, wie lange dauert die Bearbeitung und wird eine Lösung gefunden?
4. Welche Gesprächsstrategien setzen die Schreibtutoren in der Anliegenbearbeitung ein? Welche Fragestrategien werden verwendet?
5. Lassen sich Unterschiede zwischen Textfeedbackgesprächen verschiedener Schreibtutorengruppen und verschiedener Schreibergruppen feststellen?
6. Inwiefern ent- oder widersprechen die Ergebnisse der Untersuchung den Empfehlungen für Peer Tutoring in den gängigen Handbüchern?
7. Welche didaktischen Konsequenzen lassen sich für das Peer Tutoring in der Studienpropädeutik mit DaF-Schreibern ableiten?

1.3 Methodisches Vorgehen

Um diese Fragen zu beantworten, wird ein Korpus von 33 tutoriellen Textfeedbackgesprächen zwischen internationalen Studierenden und deutschsprachigen Schreibtutoren und die den Gesprächen zugrundeliegenden Texte untersucht. Es liegen Audioaufzeichnungen der Gespräche vor. Die Phasierung und Anliegenbearbeitung wird mithilfe eines Analysebogens rekonstruiert. Aus dem Gesamtkorpus wird ein Feinkorpus von 9 Textfeedbackgesprächen nach HIAT (vgl. Rehbein et al. 2004) transkribiert und annotiert. Es erfolgen somit eine quantitative und

eine qualitative Diskursanalyse. Neben der Audioaufzeichnung werden folgende Erhebungsinstrumente verwendet:



Schreibtutoren	Schreiber
	
<input type="checkbox"/> Fragebogen zur Selbsteinschätzung des Beratungsverhaltens	<input type="checkbox"/> Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse in der Fremdsprache Deutsch
<input type="checkbox"/> Fragebogen zur Analyse der Textproduktion	<input type="checkbox"/> Sprachstandsmessung: C-Test
<input type="checkbox"/> Fragebogen zur Evaluation	<input type="checkbox"/> Textproduktion
<input type="checkbox"/> ggf. Beratungsportfolio	<input type="checkbox"/> Fragebogen zur Evaluation

Abbildung 1: Zusätzliche Erhebungsinstrumente differenziert nach Untersuchungsteilnehmern

Das Textkorpus, bestehend aus 33 Textproduktionen der fremdsprachigen Schreiber, wird im Hinblick auf die syntaktische Komplexität der Texte mit der Profilanalyse nach Griebhaber (2013) und im Hinblick auf die Erfüllung der Anforderungen der DSH mit einem Bewertungsbogen, orientiert an den Vorgaben des DSH-Handbuchs (2012), ausgewertet. Einzelne Phänomene wie z.B. spezifische Wortfelder oder Kollokationen werden exemplarisch betrachtet. Die Fragebögen werden quantitativ ausgewertet. Sie werden zur Beschreibung der Stichprobe und zur Erklärung der Ergebnisse herangezogen.

Es handelt sich um eine hypothesengenerierende, korpusbasierte Querschnittsuntersuchung. Es kann von einer quasi-experimentellen Feldstudie gesprochen werden, da die Datenerhebung unter authentischen Bedingungen erfolgte. Die Methode wird in Kapitel 5, die Stichprobe in Kapitel 6 vorgestellt.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im folgenden Kapitel wird die Konstellation der vorliegenden Textfeedbackgespräche aus einer funktional-pragmatischen Perspektive vorgestellt. Im 3. Kapitel werden die spezifischen Anforderungen des Schreibens einer DSH-Textproduktion für Schreiber mit der Fremdsprache Deutsch aus schreibdidaktischer Sicht erläutert. Hierzu werden verschiedene Schreibprozess- und Schreibkompetenzmodelle herangezogen. Zur Konkretisierung dienen die Schreibaufgaben und Vorlagen, die dem Textkorpus zugrunde liegen. Es wird zuletzt diskutiert, in-

wiefern die Studierenden durch die DSH-Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben im Fachstudium vorbereitet werden und ob ein Ergänzungsangebot sinnvoll zu sein scheint. Im 4. Kapitel wird der Forschungsstand des Peer Tutoring aufgearbeitet. Zunächst wird das Konzept beratungstheoretisch und -methodisch verortet. Der Begriff „Schreibberatung“ als Übersetzung für „Peer Tutoring“ soll hier problematisiert werden. Sodann wird die Entwicklung des Konzepts der nicht-direktiven und personenzentrierten Schreibberatung an deutschsprachigen Hochschulen erläutert. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf den Prinzipien und Grundsätzen der Beratungsmethodik, die in Beratungshandbüchern und Ausbildungskonzepten aufgestellt werden. Einzelne Ausbildungskonzepte werden diskutiert. Es werden empirische Studien zu Schreibberatungsgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern herangezogen, die mögliche Konflikte von Schreibtutoren mit den Beratungsgrundsätzen problematisieren.

Im 5. Kapitel erfolgt die Vorstellung des Untersuchungsdesigns und der Erhebungsinstrumente. Es wird rekonstruiert, wie die Datenerhebung stattgefunden hat und die Stichprobe entstanden ist. Außerdem wird die Datenaufbereitung der Audioaufzeichnungen und der daneben erhobenen Daten erklärt. Das 6. Kapitel enthält umfangreiche Informationen zu den Teilnehmern an den untersuchten Textfeedbackgesprächen. Das konkrete Schulungskonzept, das die Schreibtutoren absolviert haben, wird dargestellt. Außerdem werden die von ihnen per Fragebogen erfassten demographischen Daten, die Selbsteinschätzung des Beratungsverhaltens und die Textanalyse ausgewertet. Das Konzept der DSH-Vorbereitung am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache wird erläutert. Die internationalen Studienbewerber werden vorgestellt. Neben demographischen Daten liegt auch hier ein Selbsteinschätzungsfragebogen vor. Er befasst sich mit den Deutschkenntnissen der Teilnehmer. Ihre Textproduktionen werden mithilfe der Profilanalyse nach Grieshaber (2013) syntaktisch analysiert. Außerdem liegt eine professionelle Textbewertung nach DSH-Richtlinien vor, die zu den Ergebnissen der Profilanalyse und den Ergebnissen des C-Tests in Beziehung gesetzt wird. Anhand der Daten soll veranschaulicht werden, worin die Bedürfnisse der speziellen Zielgruppe liegen.

Im 7. Kapitel beginnt die Auswertung der aufgezeichneten Gespräche mithilfe des Analysebogens. Die Phasierung der Textfeedbackgespräche wird rekonstruiert und die Gestaltung der Phase der Anliegenbearbeitung näher untersucht. Es wird gezeigt, welche Anliegen wie thematisiert und gelöst werden. Außerdem wird geprüft, wie groß der Anteil des Textes ist, der in der Beratung bearbeitet wird, um festzustellen, ob exemplarisch vorgegangen wird. Die Ergebnisse werden mit den Methodengrundsätzen aus den Handbüchern und den Strategiefragebögen der Schreibtutoren verglichen. Im 8. Kapitel wird anhand von Transkripten exemplarisch rekonstruiert, welche Gesprächsstrategien die Schreibtutoren einsetzen und wie die Ko-

operation mit den Schreibern verläuft bzw. wie Störungen der Kooperation erklärt werden können. Der Fokus liegt hier auf Fragestrategien, der Vorstellung des Beratungskonzepts und Bewertungen.

Die Ergebnisse werden zusammenfassend im Hinblick darauf diskutiert, inwiefern die tatsächliche Gestaltung der Textfeedbackgespräche nach den Empfehlungen gängiger Tutorenhandbücher verläuft. In einem Ausblick werden Empfehlungen für das Peer Tutoring in der Studienpropädeutik mit DaF-Schreibern formuliert.

2. Konstellation Textfeedbackgespräch – zwischen Text und Diskurs

In diesem Kapitel wird die Konstellation der vorliegenden Textfeedbackgespräche aus einer funktional-pragmatischen Perspektive vorgestellt. Der Zusammenhang von Text und Diskurs sowie von Schriftlichkeit und Mündlichkeit in Textfeedbackgesprächen wird anhand des handlungstheoretischen Wissensmodells nach Ehlich und Rehbein (1986: 85) problematisiert. Text und Diskurs werden im Sinne der funktionalen Pragmatik als Muster aus Sprechhandlungsfolgen systematisch voneinander differenziert. Während Diskurse Muster aus Sprechhandlungssequenzen sind, handelt es sich bei Texten um Muster aus Sprechhandlungsverkettungen (vgl. Ehlich 1983: 35). Dieser Unterschied wird durch die verschiedenen Konstellationen verursacht, die Diskurse und Texte bestimmen:

„Während im Diskurs durch Aktanten als Wissensträger Diskurswissen sur place produziert wird [...], ist der Text die sprachliche Form, in der Wissen von einer Konstellation in andere, zeitlich diskrete Konstellationen tradiert wird“ (Rehbein 2000: 937).

Im Unterschied zum Konstellationsbegriff der Funktionalen Pragmatik bestimmt die Konversationsanalyse den Kontextbegriff, wobei sie den Kontext als „individuell, lokalistisch und ad hoc vom einzelnen Akteur her in die Interaktion hineinkonstruiert“ (Rehbein/ Kameyama 2004: 561) begreift. Die Funktionale Pragmatik versteht die Konstellation dagegen nicht als eine spontan hergestellte, sondern durch das Zurückgreifen auf Muster realisierte Sprechsituation:

„Die Konstellation wird also in einer systematischen Bindung an Muster gesehen, und zwar einerseits als ein Potential für den Ansatzpunkt alternativer Muster, andererseits als Ergebnis der durch den Handlungsprozess erzeugten Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch die Muster“ (Rehbein/ Kameyama 2004: 561).

Die spezifische Konstellation der in dieser Arbeit untersuchten Textfeedbackgespräche soll an folgender Darstellung erläutert werden:

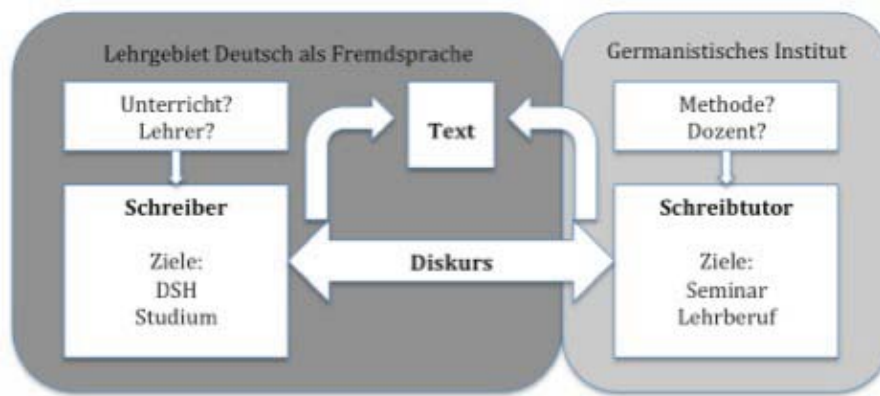


Abbildung 2: Konstellation der Textfeedbackgespräche am LDaF Münster

Bei einem Textfeedbackgespräch handelt es sich um einen Diskurs, in dem ein Sprecher (S) und ein Hörer (H) kooperativ sprachlich und nicht-sprachlich handeln. Konstitutiv für das sprachliche Handeln ist die systematische Differenzierung von Sprecher und Hörer: „Sprachliches Handeln entfaltet sich in einzelnen sprachlichen Handlungen, die Sprecher für Hörer tun. *Sprecher* und *Hörer* also sind es, die handeln, wenn sprachlich gehandelt wird; sie sind die *Aktanten*“ (Ehlich 1983: 27).

Diskurse zeichnen sich durch die Kopräsenz von Sprecher und Hörer aus, die sich in einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum befinden, auf den sie sprachlich Bezug nehmen können: „Sprachliches Handeln geschieht *in der Sprechsituation*“ (Ehlich 1983: 27). Im Fall der Textfeedbackgespräche ist dieser gemeinsame Wahrnehmungsraum durch den Ort bestimmt, an dem die Gespräche geführt werden. Wie die Abbildung deutlich macht, ist dieser Ort das Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache, an dem der Schreiber einen Sprachkurs absolviert, also ein Ort, der dem Schreiber im Gegensatz zum Schreibttutor vertraut ist. Der Schreibttutor ist Student und absolviert seine Schulung im universitären Rahmen am Germanistischen Institut, er kommt also als Externer an das LDaF. Das beeinflusst die Konstellation. Der Schreiber verbindet den Ort mit der Unterrichtssituation, seinen Lehrern und seiner Prüfung. Der Schreibttutor trägt nun eine erlernte Methode in diesen Raum hinein, die dem Schreiber noch nicht bekannt ist. Dem Schreibttutor wiederum ist das LDaF mit seiner Kursstruktur, den Unterrichtsmethoden und dem DSH-Format nicht vertraut. Schreiber und Schreibttutor haben somit unterschiedliche Wissensvoraussetzungen, Erwartungen und Vorannahmen.

Das handlungstheoretische Wissensmodell nach Ehlich und Rehbein (1986: 85), das hier in einer von Rehbein um die sprecher- und hörerseitigen Handlungskomponenten erweiterter Form vorliegt, illustriert, wie sich Wissen im Diskurs verhält:

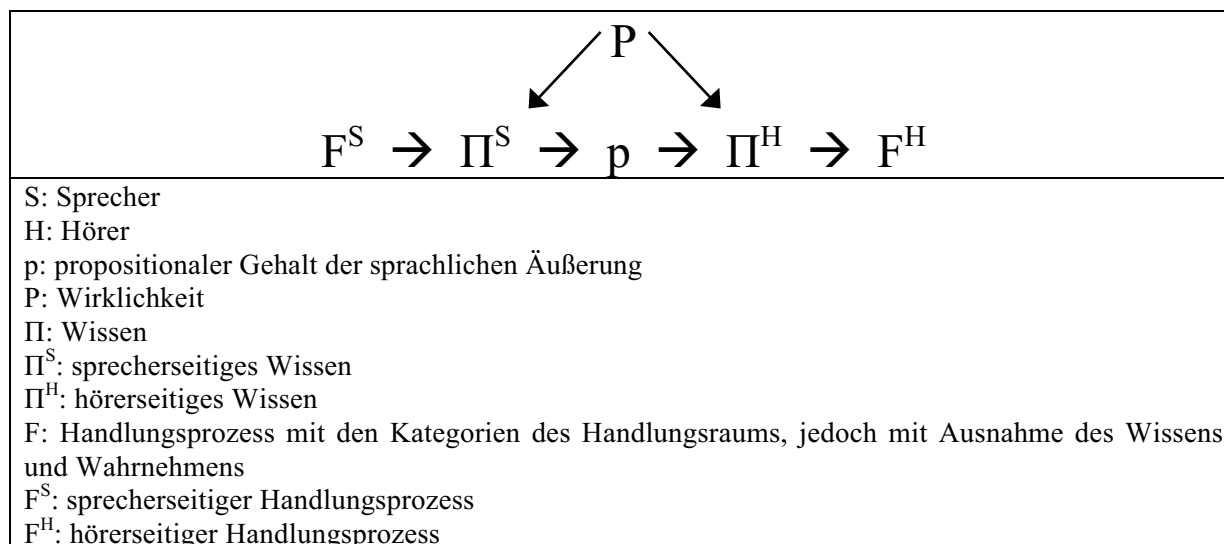


Abbildung 3: Das handlungstheoretische Wissensmodell nach Rehbein 2000: 936

Das Modell unterscheidet drei verschiedene Dimension der Wirklichkeit: Die materielle Wirklichkeit (P), die die Konstellation zwischen Sprecher (S) und Hörer (H) bestimmt, die mentale Wirklichkeit (Π), die das unterschiedliche Wissen von S und H darstellt und die linguistische Wirklichkeit (p), die den propositionalen Gehalt der sprachliche Handlung von S bezeichnet (vgl. Redder 2010: 136).

Das Modell soll bezogen auf den Anfang des in der Einleitung vorgestellten Transkriptauszugs aus dem Textfeedbackgespräch 103 erklärt werden. Katja (S) und Isabelle (H) teilen zunächst die materielle Wirklichkeit (P). Diese besteht sowohl aus der direkten Umgebung, also dem Beratungsraum am LDaF, als auch aus dem von Isabelle verfassten Text, der während des Gesprächs Isabelle im Original und Katja als Kopie vorliegt. Katja vollzieht nun eine sprachliche Äußerung (p):

[25]

	50	51
Katja [v]		((2s)) Ja. Ja, was würdest du denn • selber einfach in die Einleitung •
Isabelle [v]	So ehm´	

[26]

	..	52
Katja [v]	für Themen reinsetzen, wenn du jetzt die Grafik beschreiben sollst?	
Isabelle [v]		((3s))

[27]

	..	53
Katja [v]		((1s)) Du kannst auch einfach sagen • • ehm... • ((schnalzt mit der Zunge,
Isabelle [v]	Hm´	

[28]

	..
Katja [v]	0,3s)) • Jetzt können wir überlegen... ((2,5s)) Also wir können ja einfach mit den

[29]

	..	54
Katja [v]	ersten Sätzen anfangen. Du hast ja erstmal gesagt, was das Thema ist.	
Isabelle [v]		• • Ja.

Transkriptauszug 3: Textfeedbackgespräch 103, Segmente 50-54

Katja (S) vollzieht einen Handlungsprozess (F^S), indem sie ihr mentales Wissen (Π^S) zu einer sprachlichen Äußerung (p) formt und diese Isabelle (H) mitteilt. Die Äußerung (p) umfasst den propositionalen Akt, den eigentlichen Inhalt. Die Illokution dagegen fragt nach dem Zweck der Äußerung, wodurch Veränderungen beim Hörer bewirkt werden. Nach Rehbein (2000: 936) können Wissensstrukturen vom Sprecher zum Hörer übertragen, beim Hörer aktiviert, verallgemeinert, an den Hörer adaptiert oder stabilisiert werden. Der Zweck der Äußerung s51 ist es, bei Isabelle (H) Wissen zu aktivieren. Isabelle (H) handelt hierbei insofern mit, als dass sie die sprachliche Äußerung (p) auf Grundlage ihres Wissens (Π^H) perzipiert, versteht und kokonstruiert. Isabelle (H) macht während Katjas Äußerung (p) ohne als Sprecher am Turn zu sein Höreräußerungen (F^H), die von Katja (S) wahrgenommen und verarbeitet werden. Die Höreräußerung besteht in s52 in einer längeren Pause und einem überlegenden „Hm“, das nach Ehlich (2007a: 278) als „Prä-Divergenz“ bezeichnet werden kann, also eine Divergenz ankündigt⁴. Die Rezeption von Isabelle (H) unter Rückorientierung an der Wirklichkeit (P) kontrolliert Katjas Handlungsprozess (F^S), weswegen Katja (S) ihre sprachlichen Äußerungen (p) stets an Isabelles Handlungsprozess (F^H) anpasst. Konkret nimmt Katja (S) das Schweigen und die sich ankündigende Divergenz von Isabelle (H) wahr und formuliert, da Isabelle (H) nicht spricht, eine weitere sprachliche Äußerung (p). Diese Anpassung ist nötig, um eine Kooperation zwischen Sprecher und Hörer zu ermöglichen.

Katja (S) und Isabelle (H) verfügen einerseits über unterschiedliches Wissen zur Textproduktion und über verschiedene Sprachkenntnisse. Andererseits unterscheiden sie sich in ihren Vorerfahrungen und Einstellungen. Sie gehen mit unterschiedlichen Haltungen in das Gespräch. Dies ist in Abbildung 2 durch die Ziele deutlich gemacht. Isabelles kurzfristiges Ziel ist das Bestehen der DSH, ihr langfristiges Ziel die erfolgreiche Bewältigung eines Fachstudiums an einer deutschsprachigen Hochschule. Sie befindet sich an ihrem Unterrichtsort, den sie mit Unterrichtserfahrungen und Lehrern verbindet. Der Lehrer ist als „silent participant“ (Thonus 2001: 61) an der Konstellation insofern beteiligt, als dass er – und nicht der Schreib-

⁴ Zur Systematik der expeditiven Prozedur „HM“ bzw. „HMHM“ vgl. Ehlich (2007a: 273-286): Formen und Funktionen von „HM“.

tutor – derjenige ist, der die Textproduktion bewerten und die Leistung des Schreibers beurteilen darf. Die antizipierte Erwartungshaltung des Lehrers, die Schreiber und Schreibtutor womöglich unterschiedlich einschätzen, beeinflusst das Gespräch. Der Schreibtutor befindet sich in einem Seminarkontext innerhalb seines Lehramtsstudiums. Sein kurzfristiges Ziel ist das erfolgreiche Absolvieren des Seminars. Insofern ist sein Verhalten vornehmlich von der erlernten Methode und der erwarteten Beurteilung seiner Dozentin abhängig. Langfristig wird er einen Lehrberuf ausüben, weswegen ihm die Bedeutung von Beratungskompetenz für seinen beruflichen Weg bewusst ist, was sich positiv auf seine Motivation auswirken sollte. Zusammengefasst unterscheiden sich somit die II-Bereiche von Sprecher und Hörer. Das können die Beteiligten aber nicht direkt, sondern nur an ihren Handlungen (F) und sprachlichen Äußerungen (p) erkennen und sich dementsprechend einander anpassen, um erfolgreich zu interagieren.

Rehbein (2000: 928) versteht Diskurse daher als „Kooperation zwischen ungleichen S und H in Permanenz“. Auch Ehlich verwendet den Kooperationsbegriff. Er sieht Kooperativität als ein zentrales Kennzeichen sprachlichen Handelns, da „– sozusagen prinzipiell – S und H involviert sind“ (Ehlich 1987: 30). Nach Redder (2010: 138) hängt der Erfolg jeder sprachlichen Handlung von der Kooperation zwischen Sprecher und Hörer, genauer von der „*synchronization of the speaker's and the hearer's II-areas* with respect to topics, focus of attention, previous (speech-)actions, etc.“ ab. Dass Sprecher und Hörer zur Kooperation gezwungen sind, werde dabei durch die Tatsache deutlich, dass sie ihre Sprechhandlungen nicht ständig neu erfinden, sondern sozial elaborierte Verfahren realisieren (vgl. Redder 2010: 136).

Eine Besonderheit des Diskurstyps Textfeedbackgespräch ist nun, dass der Gesprächsgegenstand wiederum ein Text ist. Diskurs und Text treffen hier also aufeinander. Zentrales Kennzeichen von Diskursen ist die Flüchtigkeit bzw. Vergänglichkeit der Sprechhandlungen (vgl. Ehlich 1998: 217f.; Rehbein 2000: 928), wohingegen Texte dazu „dienen [...], das in sich flüchtige sprachliche Handeln dauerhaft zu machen, es zu *verdauern*, d.h., über die Flüchtigkeit der konkreten Sprechhandlung, gebunden an den Äußerungsakt, hinauszukommen“ (Ehlich 1998: 218). Handlungszweck ist die Überlieferung, Texte machen sprachliches Handeln permanent. Ehlich betrachtet den Text als sprachliche Handlung in seiner Situierung und entwickelt ein Textmodell ausgehend von dem Modell des Sprechakts, das die Sprechsituation als „den Gesamtzusammenhang von Sprecher, Sprechhandlung und Hörer“ (Ehlich 1984: 14) darstellt:

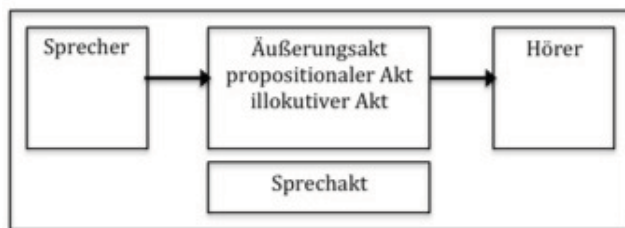


Abbildung 4: Sprechaktsmodell nach Ehlich 1984: 13

Ehlich überträgt dieses Modell auf den Text, wobei man beachten muss, dass ein Text aus mehreren Sätzen besteht, ein Sprechakt sich üblicherweise auf einen Satz beschränkt: „Die Parallelität von Sprechakt und Text läßt sich interpretieren als Parallelität von Satz und Satzfolge“ (Ehlich 1984: 14). Diesen Zusammenhang macht van Dijk (1980) deutlich, wenn er den Text als einen „Makro-Sprechakt“ bezeichnet.

Ehlich modelliert Text folgendermaßen:

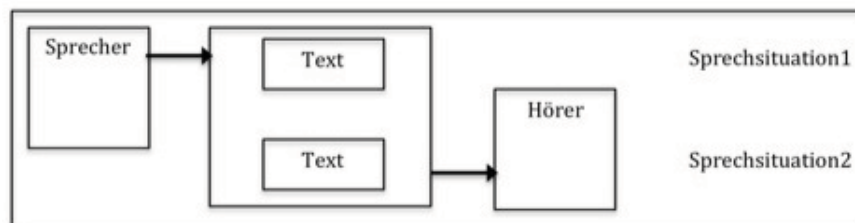


Abbildung 5: Textmodell nach Ehlich 1984: 18

Im Gegensatz zum Diskurs sind beim Text Sprecher und Hörer (bzw. Schreiber und Leser) nicht kopräsent. Der gemeinsame, unmittelbare Wahrnehmungsraum geht verloren. Die einheitliche Sprechsituation des Diskurses wird aufgesplittet in zwei halbe, unvollendete Sprechsituationen, die einsame Produktion des Schreibers und die einsame Rezeption des Lesers:

„Die Zerdehnung der Sprechsituation resultiert daraus, daß die aktantenspezifische Verbindung zerreißt. Nun sind die beiden Sprechhandlungssituationen [...] nur noch über den Text selbst miteinander vermittelt. Sie werden dadurch partialisiert zu zwei in sich unvollständigen Sprechsituationen, denen einmal der Hörer, einmal der Sprecher fehlt“ (Ehlich 1983: 38).

Produktion und Rezeption finden räumlich und/ oder zeitlich different statt. Im Fall der vorliegenden Textfeedbackgespräche produzierte der Schreiber den Text am LDaF. Eine Kopie des Textes ging dem Schreibtutor daraufhin digital zu. Seine Erstrezeption erfolgte also in Abwesenheit des Schreibers. Die „sprechsituationsüberdauernde Stabilität“ (Ehlich 1983: 32 i.O. kursiv, IL) unterscheidet den Text vom Diskurs. Vollständig ist die sprachliche Handlung erst in der Kombination beider Sprechsituationen, „the actional potential of texts is only realized during reception“ (Redder 2010: 140). Die Notwendigkeit der Rezeption unterstreicht,

dass ein Text eine sprachliche Handlung ist.⁵ Ehlich prägt hierfür den Begriff der zerdehnten Sprechsituation:

„Für sie ist kennzeichnend der Bruch, die Ruptur zwischen beiden Partialsituationen – und die Überwindung dieses Bruches durch die Identität des Textes. [...] Die zerdehnte Sprechsituation ist die Sprechsituation der Überlieferung. ‚Text‘ ist das Mittel der Überlieferung“ (Ehlich 1984: 18).

Rehbein (2000: 928) bezeichnet Texte als „dissoziierte Sprechsituationen“. Er stellt diesen Zusammenhang in einem Modell dar, das die Begriffe Diskurs und Text bzw. Mündlichkeit und Schriftlichkeit gegenüberstellt:

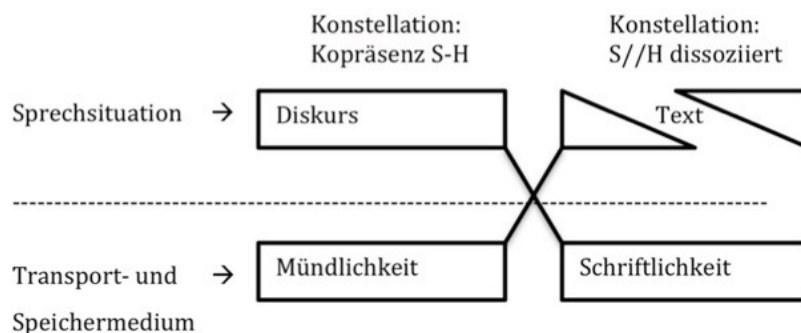


Abbildung 6: Diskurs – Text vs. Mündlichkeit – Schriftlichkeit nach Rehbein 2000: 928

Nach Bühler ist ein Text als „Sprachwerk“ zu verstehen: „Das Sprachwerk als solches will entbunden aus dem Standort im individuellen Leben und Erleben seines Erzeugers betrachtbar und betrachtet sein“ (Bühler 1934/78: 53f.).

Rehbein (2000: 929) nennt Unterschiede zwischen Diskurs und Text, die sich daraus ergeben:

<i>Diskurs</i>	<i>Text</i>
Sequenzen und Verkettungen emergieren	sprachliche Handlungen ausschließlich verkettet
Aktanten verweisen deiktisch auf außersprachliche Objekte im Wahrnehmungsraum und in anderen Räumen	Wissen wird lexikalisiert, d.h. symbolisiert und in propositionaler Struktur präsentiert
Ellipsen, Abbrüche, Redundanzen	Äußerungen haben gewöhnlich Satzform
Konnektivität ist oft der Mitkonstruktion des Hörers überlassen	Konnektivität wird explizit vom Sprecher konstruiert
Diskurse bilden Pläne im Entstehen (z.B. Nachträge, Einschübe)	Texte sind Planungsergebnisse
in nonverbal-korporelle Kommunikation eingebettet	auf mediale Repräsentation angewiesen

Tabelle 1: Phänographische Unterschiede zwischen Diskurs und Text nach Rehbein 2000: 929

Ehlich (2010: 52f.) stellt folgende Unterschiede durch die zerdehnte Sprechsituation in den einzelnen sprachlichen Feldern⁶ fest: Das Symbolfeld wird expandiert, da der Wortschatz

⁵ Hierauf wird bei der Diskussion verschiedener Schreibprozessmodelle in Kapitel 3 näher eingegangen.

durch die Herauslösung des Textes aus der Sprechsituation erweitert und insbesondere ausdifferenziert, also spezifiziert wird. Dagegen wird das Zeigfeld touchiert, da der gemeinsame Wahrnehmungsraum fehlt. Deixis wird lediglich im Textraum genutzt. Das operative Feld wird umstrukturiert, bestimmte Konjunktionen werden häufiger verwendet, es entstehen komplexe syntaktische Fügungen, die im Diskurs kaum vorkommen. Das Lenkfeld und das Malfeld werden durch die Verschriftlichung quasi eliminiert. Interjektionen und Intonation finden in der Schrift praktisch keine Entsprechung.

Aus Sicht der funktionalen Pragmatik werden Texte und Diskurse nicht aufgrund der medialen Vermittlung (phonisch-graphisch) unterschieden, sondern aufgrund ihrer Konstellation, d.h. der Kopräsenz bzw. Dissoziation von Sprecher und Hörer. Sowohl Diskurse als auch „Texte können mündlich, sie können auch schriftlich sein“ (Ehlich 1998: 218). Damit ist gemeint, „daß die Überlieferungsqualität von Texten keineswegs an die schriftliche Überlieferungsform gebunden ist“ (Ehlich 1983: 33). Texte können ebenso medial mündlich überliefert werden, etwa durch das Weitererzählen von Geschichten in Gemeinschaften oder über einen Boten, der eine Nachricht weiterleitet. Die Schrift „substituiert die akustischen Übertragungsmittel durch andere, nämlich visuelle, die ihrerseits graphisch materialisiert werden“ (Ehlich 1983: 38).

Das Spezifische an der Konstellation der vorliegenden Textfeedbackgespräche ist, dass Diskurs und Text hier aufeinandertreffen. Wir haben auf der einen Seite den Text, den der Schreiber verfasst hat. Hier liegt die zerdehnte oder dissoziierte Sprechsituation vor. Schreiber und Leser kommen üblicherweise nicht in Kontakt, Produktion und Rezeption finden nicht zeitgleich statt. So kann der Schreiber sich nicht sicher sein, ob sein Text vom Leser

⁶ Ehlich (1979) etabliert fünf sprachliche Felder in Anlehnung an die Bühlersche Trennung von Zeigfeld und Symbolfeld:

- Das *Zeigfeld* beinhaltet wie bei Bühler (1934) deiktische Prozeduren, die ausgehend von einem Origo der Sprechsituation die Aufmerksamkeit von H in verschiedenen Räumen (Wahrnehmungsraum, Vorstellungsraum, Rede-/Textraum) auf bestimmte außersprachliche Objekte fokussieren.
- Zum *Symbolfeld* zählen ebenfalls wie bei Bühler (1934) nennende Prozeduren, also Substantive, Verben, Adjektive und Präpositionen. Sie versprachlichen Elemente der Wirklichkeit P. Auf Wirklichkeitselemente kann S so situationsabstrakt Bezug nehmen, sofern Π^H über die Benennung verfügt und H somit das Element identifizieren kann.
- Für das *operatives Feld* ist die interaktionale Bearbeitung von Sprache selbst zentral. Operative Prozeduren sind z.B. Artikel (Wann muss S etwas als „bekannt“ oder „nicht bekannt“ markieren?), phorische Prozeduren (er/sie/es) oder Konjunktionen. Sie bewirken die erforderliche Verarbeitung des Wissens bei H, u.a. das Verstehen.
- Mit dem *Lenkfeld* greift S durch expeditiv Prozeduren direkt lenkend in die F^H ein, ohne propositionale Strukturen zu nutzen. Expeditiv Prozeduren sind Interjektionen (*interiectio*: das Dazwischengeworfene, z.B. „ach“, „boah“, „tja“), Imperative (z.B. „Schau!“) und Vokative (Anredenominative, z.B. „Daniel“, „mein Freund“, „mein Lieber“).
- Das *Malfeld* bezeichnet den paralinguistischen Bereich der expressiven Prozeduren, d.h. Intonation und Imitationen, um eine Gleichgestimmtheit zwischen S und H zu erreichen oder bei H eine bestimmte Bewertung zu bewirken.

verstanden wird (Proposition), ob seine Absichten „ankommen“ (Illokution). Das Textfeedbackgespräch überwindet nun diese Dissoziierung nachträglich. Schreiber und Leser kommen zusammen, um über den Text zu sprechen. Die Rolle des Schreib tutors ist es, die fremde Stimme, der Leser zu sein, der dem Schreiber in der sogenannten Einsamkeit des Schreibens fehlt.

Es ergibt sich folgende Übertragung auf das Wissensmodell, wobei Schreiber und Schreib tutor die Aktantenrollen wechseln, also einmal Sprecher, einmal Hörer sind:

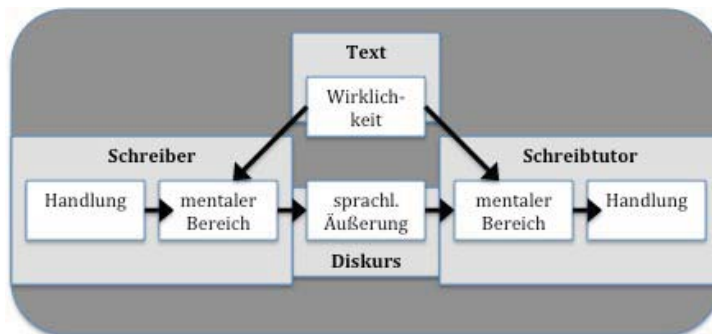


Abbildung 7: Wissensmodell der Konstellation Textfeedbackgespräch

Dass es für die schriftsprachliche Entwicklung des Schreibers hilfreich ist, über einen selbstverfassten Text mit einem Leser zu sprechen, soll anhand der Modellierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch und Oesterreicher (1994) erklärt werden. Sie gehen nicht von Konstellationen aus, sondern unterscheiden die Begriffe Mündlichkeit und Schriftlichkeit medial und konzeptionell voneinander.

Die mediale Dimension entspricht der Alltagssprachlichen Unterscheidung und bezieht sich auf das Realisationsmedium sprachlicher Äußerungen: Mündlichkeit wird phonisch, Schriftlichkeit graphisch vermittelt: „Die gesprochene Sprache stellt ein Lautkontinuum dar, sie erstreckt sich in der Zeit. Die geschriebene Sprache enthält diskrete Einheiten. Diese haben eine räumliche Ausdehnung“ (Dürscheid 2006: 27). Es handelt sich dabei um eine dichotomische Trennung, wobei grundsätzlich und jederzeit die Möglichkeit der „medium-transferability“ (Lyons 1981: 11) besteht. Nach Fix (2006a: 64) zeichnet sich die mediale Mündlichkeit durch die Anwesenheit beider Kommunikationspartner, was den Sprecherwechsel und das unmittelbare gegenseitige Reagieren ermöglicht, sowie durch die Verwendung nonverbaler sowie paraverbaler Mittel, die Emotionen transportieren und Abtönungsmöglichkeiten schaffen, aus. Mediale Schriftlichkeit ist dagegen situationsentbunden. Es fehlen die genannten Kontaktsignale, insbesondere die Prosodie hat in der Graphie keine direkte Entsprechung: „Alles, was zu vermitteln ist, muß [...] allein durch Sprache geschrieben werden. Da hilft keine Mimik, keine Gestik und auch nicht das Zeigen: nur der Text zählt“ (Augst 1988: 52). Die Gesprächsdeixis wird durch Textphorik (Lexikalisierung des Wissens) ersetzt, „da der Wahr-

nehmungsraum von Sender und Empfänger nicht deckungsgleich ist“ (Dürscheid 2006: 26). Schriftlichkeit ist ontogenetisch sekundär, d.h. sie erfordert Schreibwerkzeuge, die das Geschriebene zugleich archivierbar machen. Außerdem handelt es sich bei Mündlichkeit um einen synchronen, bei Schriftlichkeit um einen asynchronen Prozess: „Produktion und Rezeption der Äußerung sind im Geschriebenen zeitlich entkoppelt. Der Leser hat – anders als der Hörer – nicht die Möglichkeit, direkt zu intervenieren“ (Dürscheid 2006: 26).

Die konzeptionelle Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrifft die gewählte Ausdrucksweise:

„Der Begriff ‚konzeptionelle Mündlichkeit/ Schriftlichkeit‘ zielt [...] auf Aspekte der sprachlichen Variation, die in der Forschung häufig unscharf als ‚Umgangssprache/ Schriftsprache‘, ‚informell/ formell‘, ‚Grad der Elaboriertheit‘ usw. erfaßt werden“ (Koch/ Oesterreicher 1994: 587).

Nach Rehbein entspricht dies dem Stil sprachlicher Äußerungen:

„Im Stil werden von einem Autor bzw. einem Sprecher Muster- und Konstellationselemente mit sprachlichen Mitteln, d.h. mit sprachlichen Prozeduren, mit dem Ziel verbunden, beim Hörer bzw. Leser spezifische mentale Prozesse zu bewirken“ (Rehbein 2000: 939).

In der Modelldarstellung geben Koch und Oesterreicher als Pol für die konzeptionelle Mündlichkeit den Begriff der Nähe, als Pol für die konzeptionelle Schriftlichkeit den Begriff der Distanz an. Diese bezeichnen „die Eckpunkte eines Kontinuums“ (Koch/ Oesterreicher 1994: 587), in das Diskurse und Texte anhand bestimmter Charakteristika eingeordnet werden können. Koch und Oesterreicher (1994: 588) nennen eine Reihe von Parametern, von denen hier exemplarisch einige gegenübergestellt werden:

<i>Konzeptionelle Mündlichkeit</i>	<i>Konzeptionelle Schriftlichkeit</i>
Privatheit	Öffentlichkeit
Vertrautheit der Kommunikationspartner	Fremdheit der Kommunikationspartner
Emotionalität	Emotionslosigkeit
Situations- und Handlungseinbindung	Situations- und Handlungsentbindung
kommunikative Kooperation	keine Kooperationsmöglichkeit seitens des Rezipienten
Dialogizität	Monologizität
Spontaneität	reflektierte Planung
Themenflexibilität	Themenfixierung

Tabelle 2: Parameter konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher 1994: 588

Entscheidend für das Begriffsverständnis von Koch und Oesterreicher ist, dass zwischen der medialen und der konzeptionellen Zuordnung kein fester Zusammenhang besteht, wobei jedoch

„einerseits zwischen dem phonischen Medium und konzeptionell mündlichen Äußerungsformen, andererseits zwischen dem graphischen Medium und konzeptionell schriftlichen Äußerungsformen eine ausgeprägte Affinität besteht“ (Koch/ Oesterreicher 1994: 587).

An dieser Stelle sei ein Aspekt aus Tabelle 2 herausgegriffen, um zu illustrieren, inwiefern das Textfeedbackgespräch dazu beitragen kann, die konzeptionell schriftlichen Fähigkeiten

des Schreibers zu fördern. Es werden die beiden Versionen des ersten Satzes aus Isabelles Text hinsichtlich ihrer Situations- bzw. Handlungsentbundenheit verglichen:

<i>Text</i>	<i>Ausgangssatz</i>	<i>Überarbeitung</i>
103	Ich habe hier eine Grafik über das Thema Übergewicht bei deutschen Kindern, im Alter von 10 bis 13 Jahren.	Die Grafik informiert uns über das Thema Übergewicht bei deutschen Kindern, im Alter von 10 bis 13 Jahren.

Textauszug 5: Ausgangssatz und Überarbeitung aus Text 103

Die 1. Version ist nicht situations- und handlungsentbunden. Isabelle nimmt mithilfe der Deiktika „ich“ und „hier“ Bezug auf ihren Wahrnehmungsraum während der Textproduktion, den sie jedoch nicht mit ihrem Leser teilt. Die Schreibtutorin Katja thematisiert diesen Aspekt, indem sie nach dem Leser fragt und ihn als „fremde Person“ (s67f.) bezeichnet. Sie verweist also darauf, dass die Kommunikationspartner sich nicht vertraut sind. Das nimmt Isabelle jedoch anders wahr, da sie den Text nur fiktiv an eine fremde Person richtet – ihr realer Adressat ist ihr hingegen durchaus bekannt, er ist „der Lehrer“ (s65). Börner (1989: 351) spricht in diesem Kontext von einem „Sprachlehrrollenspiel“ in dem ein „fiktiver Adressat“ imaginiert wird, der aber „de facto meist der Lehrer“ ist:

„Der Lehrer liest den geschriebenen Text weniger, um ihm etwas Neues zu entnehmen, als vielmehr um zu überprüfen, ob und wie der Lerner die Schreibaufgabe gelöst hat. Gleichzeitig ist er Beurteiler und Korrektor, der traditionsgemäß der formal-sprachlichen Richtigkeit einen hohen Stellenwert einräumt. Dem schreibenden Lerner ist diese Lehrerrolle durchaus bewußt“ (Börner 1989: 351).⁷

Katja gelingt es letztlich, Isabelle durch die Imagination eines fremden Lesers anzuleiten, eine Alternative zu formulieren, die handlungs- und situationsentbundener ist. Sie ersetzt das Subjekt „Ich“ durch „Die Grafik“ – der Satz fokussiert somit den zentralen Gegenstand des Textes und nicht mehr die Autorin.

Vergleicht man die Unterscheidung Text/ Diskurs nach Ehlich und Rehbein mit der Differenzierung Mündlichkeit/ Schriftlichkeit nach Koch und Oesterreicher, so lässt sich der Begriff der Konstellation, den die funktionale Pragmatik verwendet, nicht mit dem Begriff der Konzeption übersetzen: Während für die konzeptionelle Unterscheidung der sprachliche Stil der Sprechhandlungen ausschlaggebend ist, hängt die Zuordnung in der funktionalen Pragmatik vornehmlich davon ab, ob Sprecher und Hörer kopräsent sind oder die Sprechsituation in zwei unvollständige Sprechhandlungen zerlegt ist:

„Koch and Oesterreicher’s [...] conception of spoken and written language, however, would translate into Functional Pragmatics’ categorial framework as specific choices in the realization of linguistic action and thus as a style“ (Redder 2010: 141).

Zusammengefasst handelt es sich bei der Konstellation des Textfeedbackgesprächs um einen Diskurs, in dem ein Schreiber und ein Schreibtutor kopräsent sind und sich im Medium der Mündlichkeit auf einen Text beziehen. Der Text wurde vom Schreiber vor dem Gespräch ver-

⁷ Auf die Problematik der Lesermodellierung wird in Kapitel 3 ausführlicher eingegangen.

fasst und vom Schreibtutor zeitlich und räumlich different rezipiert. Im Gespräch wiederum wird die zerdehnte Sprechsituation aufgehoben. Der Schreibtutor verbalisiert seine Leseindrücke, sodass der Schreiber diese in seiner Überarbeitung des Textes berücksichtigen kann. Er erhält einen Einblick in das Wissen seines Lesers, der ihm bedingt durch die dissoziierte Sprechsituation gewöhnlich verwehrt bleibt. Das trägt zur Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit, also eines schriftsprachlichen Stils bei. Schreiber und Hörer verfolgen unterschiedliche Ziele und verfügen über unterschiedliches Wissen, was den Diskurs ebenso beeinflusst wie die räumliche Umgebung, in dem das Textfeedbackgespräch stattfindet. Weitere Einflussgrößen sind als unsichtbare Dritte der Lehrer des Schreibers und die Dozentin des Schreibtutors. Zuletzt wird das Gespräch dadurch determiniert, dass es sich um ein zeitlich begrenztes, institutionell eingebundenes und einmaliges Erstkontaktgespräch handelt. Das Konstellationsmodell kann folgendermaßen um Elemente des Wissensmodells ergänzt werden:

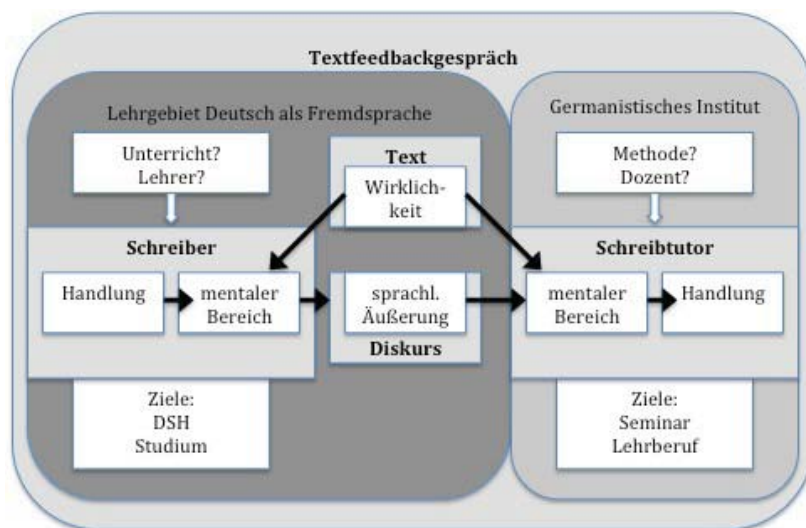


Abbildung 8: Konstellations- und Wissensmodell der Textfeedbackgespräche am LDaF

3. Von sprachlicher Studierfähigkeit zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz – Schreibtheoretische Verortung

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, was die sprachlichen Voraussetzungen internationaler Studierender zur Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Hochschule sind und wie diese geprüft werden. Sodann wird unter Einbeziehung verschiedener schreibtheoretischer Modelle diskutiert, welche prozess- und produktbezogenen Kompetenzen das Ablegen des Prüfungsteils „Vorgabenorientierte Textproduktion“ verlangt. Zuletzt wird erläutert, welche

Fähigkeiten das Schreiben im Studium erfordert und ob diese durch die Studienpropädeutik erworben und im Sprachtest prüfbar sind.

3.1 Anforderungen der Textart „Vorgabenorientierte Textproduktion“ im Rahmen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang

Wie bereits in Kapitel 2 anhand der Konstellation beschrieben, wurden die in dieser Arbeit untersuchten Textfeedbackgespräche am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache der WWU Münster mit internationalen Studierenden geführt, die sich in der DSH-Vorbereitung befanden. Die von ihnen verfassten Texte, die Gegenstand der Gespräche waren, wurden nach den Kriterien der DSH-Textproduktion verfasst. In diesem Unterkapitel wird das Prüfungsformat erläutert. Sodann werden die konkreten Vorlagen, zu denen die Studierenden geschrieben haben, und die dazugehörigen Bewertungsbögen diskutiert, damit im weiteren Verlauf dieses Kapitels darauf Bezug genommen werden kann.

Die Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT) legt fest, dass Studienbewerberinnen und -bewerber, die ihre Studienqualifikation nicht an einer deutschsprachigen Einrichtung erworben haben, ihre sprachliche Studierfähigkeit nachweisen müssen, um für ein Studium an einer deutschen Hochschule zugelassen zu werden (vgl. RO-DT 2004: 2). Eine mögliche Prüfung zum Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit ist die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH).⁸ Sie wird in §3 der RO-DT thematisiert. Demnach wird die DSH von verschiedenen deutschen Hochschulen angeboten, wobei die Einhaltung von Prüfungsstandards durch den Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) gewährleistet wird. Die DSH besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Die schriftliche Prüfung beinhaltet drei Teilprüfungen, das Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes (HV), das Verstehen und Verarbeiten eines Lesetextes (LV) und wissenschaftssprachlicher Strukturen (WS) sowie die vorgabenorientierte Textproduktion (TP). Das Prüfungszeugnis besteht aus dem Gesamtergebnis und den Leistungen in den einzelnen Teilprüfungen. Es werden drei Stufen, DSH-3 (min. 82%), DSH-2 (min. 67%) und DSH-1 (min. 57%) unterschieden. Hierzu heißt es in §3 der RO-DT:

„(3) Eine mindestens mit dem Gesamtergebnis DSH-2 bestandene DSH gilt als Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit für die uneingeschränkte Zulassung oder Einschreibung zu allen Studiengängen und Studienabschlüssen.

⁸ Als weitere zulässige Prüfungen nennt die RO-DT (2004: 3) den Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF), den Prüfungsteil Deutsch der Feststellungsprüfung an Studienkollegs und das Deutsche Sprachdiplom (2. Stufe) der Kultusministerkonferenz.

(4) Mit Erreichen der Ebene DSH-3 werden besonders hohe Deutschkenntnisse nachgewiesen. Die DSH-3 liegt über dem für die Zulassung oder Einschreibung erforderlichen Niveau“ (RO-DT 2004: 3).

§7 garantiert die Anerkennung durch die Hochschulen:

„Eine nach Maßgabe dieser Rahmenordnung bestandene DSH [...] [wird], unter Berücksichtigung von Differenzierungen des Prüfungsergebnisses, von allen deutschen Hochschulen als Nachweis sprachlicher Studierfähigkeit anerkannt“ (RO-DT 2004: 6).

Für diese Arbeit ist die Teilprüfung vorgabenorientierte Textproduktion (TP) relevant. Laut der Musterprüfungsordnung der RO-DT soll mit der TP „die Fähigkeit aufgezeigt werden, sich selbständig und zusammenhängend zu einem studienbezogenen und wissenschaftsorientierten Thema schriftlich zu äußern“ (RO-DT 2004: 14). Die Prüflinge sollen zeigen,

„dass sie in der Lage sind ad hoc unter Zeitdruck einen Text zu einem unbekannten Thema zu verfassen, der komplexere Gedankengänge und Argumentationen abbildet und dafür abstrakteren Wortschatz und komplexere Strukturen, insbesondere logische Bezüge verwendet“ (DSH-Handbuch 2012: 58).

Die Prüflinge verfassen einen Fließtext im Umfang von ca. 250 Wörtern, wofür ihnen eine Bearbeitungszeit von 60 Minuten zur Verfügung steht. Hierbei orientierten sie sich an einer Aufgabenstellung mit einer Vorgabe, die aus Grafiken, Schaubildern, Diagrammen, Stichwortlisten und Zitaten bestehen darf. Die Formulierung der Aufgabenstellung und die Auswahl der Vorgabe sollen verhindern, dass die Prüflinge einen freien Aufsatz verfassen oder „dass die Aufgaben schematisch durch vorformulierte Passagen gelöst werden können“ (RO-DT 2004: 14). Dieser Anspruch wird im 6. Kapitel problematisiert, da die Vorbereitung auf das Prüfungsformat häufig mit dem gezielten Einüben ebensolcher vorformulierter Textbausteine einhergeht. Ferner soll die Aufgabe nicht zu viele sprachliche Informationen enthalten, um das Lösen durch pures „Abschreiben der Formulierungen aus den Vorlagen“ (DSH-Handbuch 2012: 85) zu verhindern. Die Vorlagen sollen verständlich und studienorientiert sein, Fragen aufwerfen und dürfen nicht zu viel kulturspezifisches Vorwissen voraussetzen (vgl. DSH-Handbuch 2012: 85).

Ziel der Textproduktion ist die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben im Studium, weswegen sprachliche Handlungsfelder gefordert werden sollen, „die in der hochschulspezifischen Kommunikation im Unterschied zur Alltagskommunikation von Bedeutung sind“ (DSH-Handbuch 2012: 83). Die Aufgabe soll so gestellt werden, dass sie Sprachhandlungen aus den Bereichen „Beschreiben, Vergleichen, Beispiele anführen“ (RO-DT 2004: 14) und „Argumentieren, Kommentieren, Bewerten“ (RO-DT 2004: 14) evoziert. Die genannten Sprachhandlungen werden weder im Rahmen der RO-DT (2004) noch im DSH-Handbuch (2012) näher bestimmt, weswegen sie an dieser Stelle aus funktional-pragmatischer Perspektive diskutiert werden.

Insgesamt handelt es sich bei der TP um einen argumentativen Text. Nach Steinhoff (2007) ist das argumentative Schreiben aufgrund seiner Offenheit eine schwierige Textart: „Wer argumentiert, kann vieles tun: Er kann etwas erzählen, etwas schildern, etwas beschreiben usw. Argumentative Texte sind in dieser Hinsicht deutlich komplexer, deutlich weniger ‚profilierter‘ als andere Textstrukturierungsmuster“ (Steinhoff 2007: 74).

Die in der RO-DT (2004) angeführten Sprachhandlungen Beschreiben und Vergleichen beziehen sich auf die Vorgabe der Textproduktion, also z.B. auf die Grafikbeschreibung. Beschreiben meint eine „verbale Wiedergabe gemäß Oberfläche der Sache bzw. ihrer Wahrnehmbarkeit zwecks gemeinsamer Wahrnehmungsbasis“ (Redder 2012: 118). Der Schreiber nennt die Art der grafischen Darstellung (z.B. Balkendiagramm), beschreibt ihre Entwicklung durch Vergleiche (z.B. ansteigend, abfallend oder stagnierend) und weitere Details, sodass der Leser im Idealfall eine konkrete Vorstellung der Grafik vor Augen hat, ohne sie gesehen zu haben. Die Sprachhandlung Beispiele anführen ist sowohl bei der Grafikbeschreibung (auffällige Werte werden exemplarisch herausgegriffen) als auch im daran anschließenden argumentativen Teil des Textes relevant. Mit der funktionalen Pragmatik wird die Sprachhandlung als Illustrieren bezeichnet und bedeutet die „Darlegung eines Wissenszusammenhangs an einem Beispiel zwecks besonderer Veranschaulichung“ (Redder 2012: 118). So werden im argumentativen Teil Gründe und Vermutungen durch das Anführen anschaulicher Beispiele untermauert. Die Sprachhandlungen Argumentieren, Kommentieren und Bewerten lassen sich mit den Illokutionen des Assertierens, Erklärens und Begründens verbinden. Assertieren ist der „Wissenstransfer von S zu H ($\Pi^S > \Pi^H$) zwecks Beseitigung hörerseitig antizipierter Wissenslücke und Synchronisierung mit Π^S “ (Redder 2012: 118). Es geht also darum, Informationen zu liefern, die dem Leser unbekannt sind, etwa zu Hintergründen der dargestellten Entwicklung. Erklären meint die „verbale Wissensentfaltung gemäß Sachstruktur (P-Struktur) zwecks gemeinsamer Einschätzbarkeit des darin liegenden Handlungspotentials“ (Redder 2012: 118). Dies ist zum Beispiel gefordert, wenn der Schreiber Prognosen für eine zukünftige Entwicklung gibt oder Maßnahmen zur Lösung eines Problems vorschlägt. Begründen bedeutet die „Lieferung eines Verstehenselements gemäß hörerseitiger Π -Struktur (Π^H) zwecks Beseitigung hörerseitiger Verstehenslücke und kooperativer Handlungsfortführung“ (Redder 2012: 118). Aufgrund der zerdehnten Sprechsituation muss der Schreiber hörerseitige Verstehenslücken antizipieren und bearbeiten, damit der Leser der Textlogik folgen kann:

„Beim schriftlichen Argumentieren werden vom Schreiber hohe kognitive und sprachliche Kompetenzen gefordert. Um den Leser zu überzeugen, muss der Text stark auf ihn abgestimmt werden; der argumentative Dialog muss im Text *monologisch simuliert* werden. Um dies zu leisten, muss der Schreiber die erforderlichen kognitiven und sprachlichen Prozeduren kennen und einzusetzen wissen“ (Steinhoff 2007: 74).

Im Folgenden werden die TP-Vorgaben und Aufgabenstellungen vorgestellt, die der Datenerhebung dieser Arbeit zugrunde liegen. Die Vorlagen wurden von Lehrenden und Prüfenden des LDaF erstellt. Sie mussten einerseits dem TP-Prüfungsformat, wie es am LDaF durchgeführt wird, entsprechen. Andererseits wurde so sichergestellt, dass die Studierenden die Aufgabe noch nicht im Unterricht bearbeitet hatten.

Einige Teilnehmer schrieben einen Text zum Thema Übergewicht bei Kindern. Die Vorlage sah folgendermaßen aus:

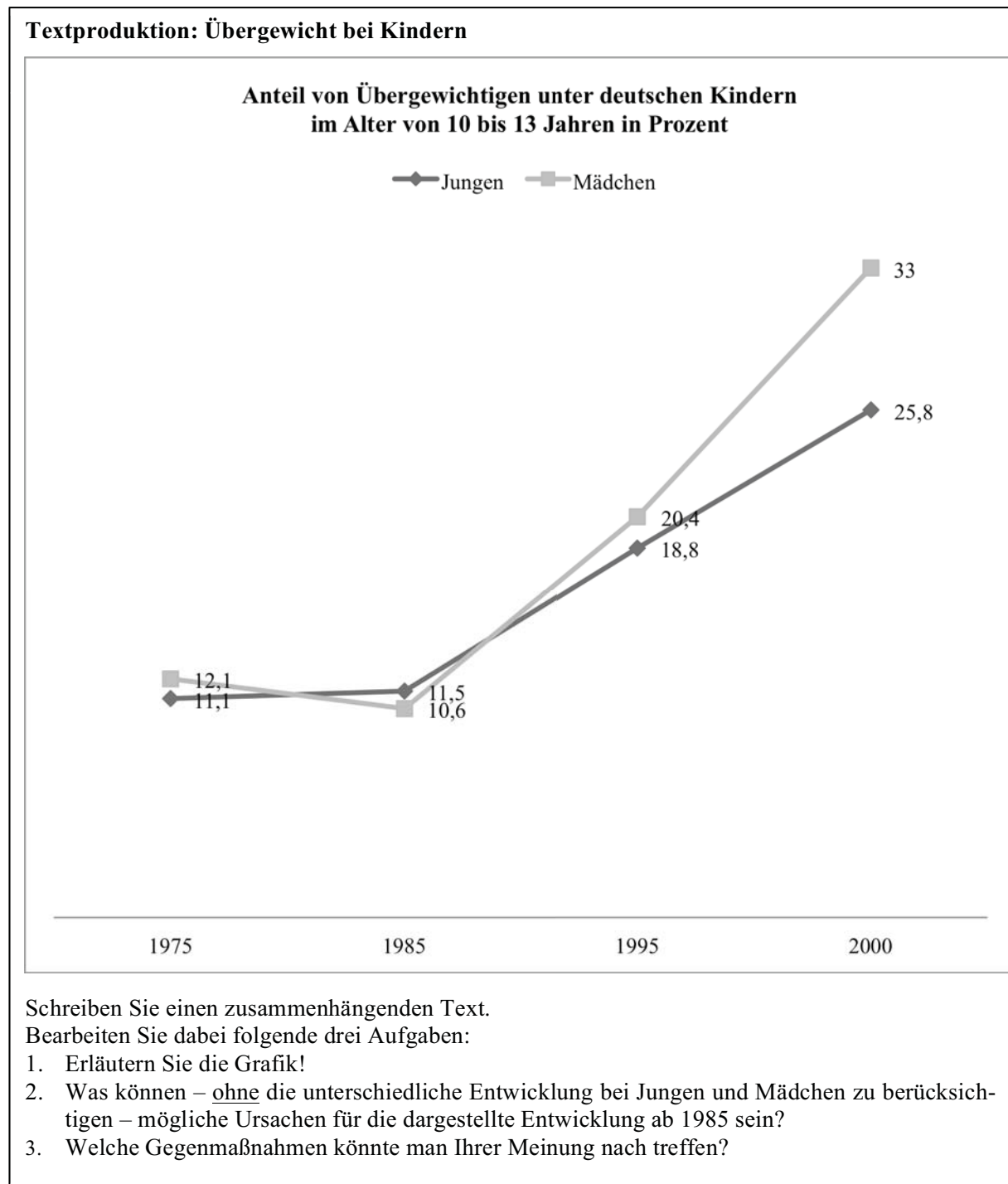


Abbildung 9: Vorgabenorientierte Textproduktion der 1. Datenerhebung

Zusätzlich wurde eine zweite Aufgabenstellung angeboten, da einigen Teilnehmern die erste Aufgabe bereits aus dem Unterricht bekannt war. Sie schrieben zu folgender Vorlage:

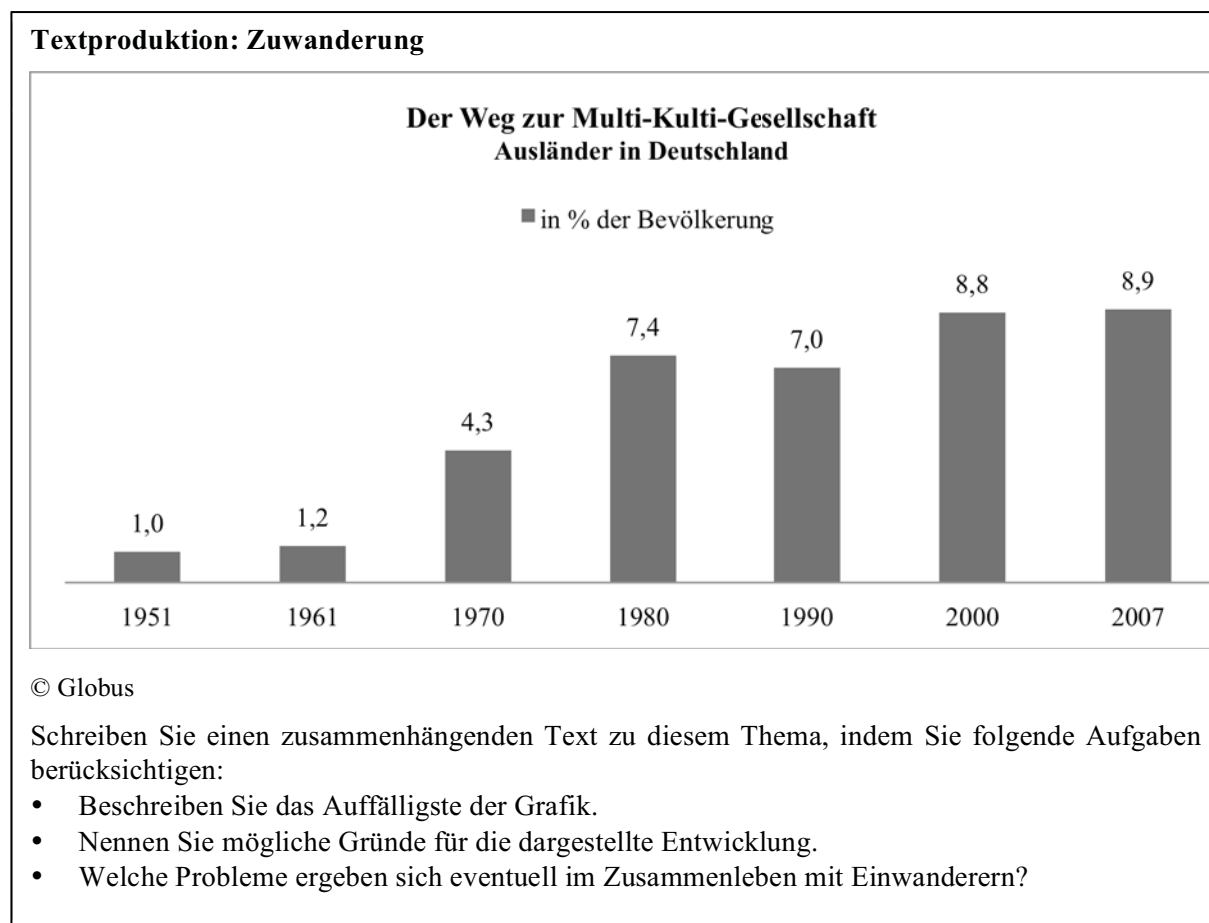


Abbildung 10: Vorgabenorientierte Textproduktion der 2. Datenerhebung

In beiden Fällen besteht die Vorlage aus einer Grafik und einer Aufgabenstellung, die in drei Teilaufgaben differenziert ist. Es wird jeweils eine Entwicklung dargestellt, wobei in der ersten Vorlage zusätzlich zwei Teilpopulationen differenziert werden. Die dreischrittige Aufgabenstellung verhindert, dass ein freier Aufsatz zum Thema geschrieben wird, da auf die Vorlage Bezug genommen werden muss. Die erste Teilaufgabe fordert jeweils eine Beschreibung bzw. Erläuterung der dargestellten Grafik. Hier werden die Sprachhandlungen Beschreiben und Vergleichen evoziert. Die zweite Teilaufgabe besteht darin, Gründe bzw. Ursachen für die dargestellte Entwicklung zu nennen. Hier sind die Sprachhandlungen Argumentieren, Kommentieren und Beispiele anführen zu erwarten. In der ersten Vorlage besteht eine Schwierigkeit darin, dass die Studierenden sich nur auf einen Teil der dargestellten Entwicklung beziehen und zudem den Unterschied zwischen den Teilpopulationen außer Acht lassen sollen. Das soll die Lösung der Aufgabe vereinfachen (es werden Teile der dargestellten Entwicklung ausgeschlossen, die mit Weltwissen nicht erklärbar sind), setzt aber voraus, dass die Einschränkungen verstanden werden. Die dritte Teilaufgabe besteht darin, Gegenmaßnahmen zu nennen bzw. resultierende Probleme zu vermuten. Hier werden die Sprachhandlungen Ar-

gumentieren, Bewerten und Stellungnehmen evoziert. Die zweite und dritte Teilaufgabe gehen über die Vorlage hinaus, da das Allgemeinwissen der Studierenden hinterfragt wird. Die Vorlagen enthalten neben der Grafik keine erklärenden Texte, um das Abschreiben ganzer Textteile zu verhindern. Die Grafiken zeigen eindeutige Entwicklungen und werfen Fragen auf. Es ist zu diskutieren, inwiefern die Lösung der zweiten und dritten Teilaufgabe kulturspezifisches Wissen voraussetzt. Um beispielsweise Gründe für den Anstieg des prozentualen Ausländeranteils in Deutschland zu nennen, muss man über historisches und politisches Vorwissen zur deutschen Einwanderungspolitik (Anwerbeabkommen zwischen 1955 und 1968), zum Einbürgerungssystem oder über den Fachkräftemangel verfügen.

Die DSH-Prüfer orientieren sich bei ihrer Korrektur an einem Bewertungsbogen, den die Hochschulen in Anlehnung an einen Vorschlag aus dem DSH-Handbuch erstellen. Bei der Bewertung sollen inhaltliche und sprachliche Aspekte in einem Verhältnis von 1:2 gewichtet sein (vgl. DSH-Handbuch 2012: 87). Bezugspunkt ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER). Eine DSH-2 entspricht dem Niveau C1. Hier heißt es, der Prüfling

- „kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
- kann etwas ausführlich beschreiben oder berichten und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und mit einer geeigneten Schlussfolgerung abschließen“ (DSH-Handbuch 2012: 83).

Zur Bewertung der Texte, die in dieser Arbeit untersucht werden, wird ein durch die DSH-Beauftragten der Universität Duisburg-Essen erstellter Bewertungsbogen verwendet, der sich an den Vorgaben und Vorschlägen des DSH-Handbuchs (2012) orientiert.⁹ Es werden insgesamt maximal 200 Punkte vergeben, die sich wie folgt zusammensetzen:

<i>Maximale Punktzahl</i>	<i>200</i>
1. Erwartungshorizont/ Themenbezug/ Themenentwicklung	65
2. Kohärenz-/ Kohäsionsmittel	25
3. Wort- und Satzebene: Verbvalenz, Kongruenz, Rektion, Tempus, Syntax, Morphologie	50
4. Orthographie, Interpunktion	10
5. Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung, Wortbildung	50

Tabelle 3: Bewertungskategorien der DSH-Textproduktion nach einem Raster der Universität Duisburg-Essen

In den folgenden Unterkapiteln wird in Bezug auf die Anforderungen, die hier dargestellt wurden, erläutert, welche Kompetenzen ein Prüfling benötigt, um die DSH-Textproduktion erfolgreich zu bewältigen. Hierzu werden verschiedene Modelle zum Schreibhandeln in Erst- und Fremdsprachen herangezogen.

⁹ Die Ergebnisse der Bewertung finden sich im 6. Kapitel.

3.2 Schreibhandeln in der Erstsprache

Zu Beginn der 1970er Jahre vollzog sich in der Schreibforschung im Kontext der kognitiven Wende ein Paradigmenwechsel vom Text als Schreibprodukt hin zum Schreiber und seinem Schreibprozess: „Schreiben wurde unter der Perspektive der Problemlösung untersucht und der Schreibprozess als Problemlöseprozess definiert“ (Sieber 2003: 212). Die unterschiedlichen Prozesse des kognitiven Problemlösens, die auf den Schreibprozess übertragen wurden, sind nach Merz-Grötsch (2005: 85) erstens die Problemwahrnehmung und -formulierung, zweitens die Suche nach Ideen und Lösungsmöglichkeiten, drittens die Prüfung und Bewertung der gefundenen Alternativen, viertens die Entscheidung für eine Alternative, fünftens die Ausführung und sechstens das Beobachten der Konsequenzen. Die verschiedenen Teilprozesse sind iterativ (wiederholbar), rekursiv (nicht chronologisch) und interaktiv (parallel und in Wechselwirkung). Auf dieser Grundlage wurde nach den kognitiven Prozessen, die beim Schreiben vollzogen werden, nach ihrem Erwerb und den didaktischen Konsequenzen gefragt. Zentral war die Erkenntnis, „daß Schreiben als integraler Bestandteil des Denkens angesehen werden kann und nicht nur als dessen Produkt“ (Molitor-Lübbert 1989: 281). Verschiedene Problemlösungsmodelle wurden mithilfe von Erkenntnissen aus der Kognitionspsychologie entwickelt:

„In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückte zunehmend die Schreibtätigkeit als eine kognitive und kommunikative Handlung [...], in der nunmehr kognitives Problemlösen im Kontext des Schreibens als einer sozio-kommunikativen Handlung begriffen und studiert wurde“ (Feilke 1996: 1179).

Neben dem Schreibprozess standen die Entwicklung der Schreibkompetenz und ihre Förderung durch Unterrichtsmethoden im Fokus der Schreibforschung.

Ab Mitte der 1980er Jahre wurden die US-amerikanischen Modelle im deutschsprachigen Raum intensiv rezipiert und in die Forschung einbezogen. Im Folgenden werden zentrale Schreibprozessmodelle vorgestellt. Es wird diskutiert, welche Schlussfolgerungen daraus im Hinblick auf die Anforderungen der DSH-Textproduktion gezogen werden können.

Das 1980 von Hayes und Flower veröffentlichte Schreibprozessmodell, das auf der Grundlage von „thinking aloud“-Protokollen¹⁰ entwickelt wurde und Schreiben als kognitiven Pro-

¹⁰ Erfahrene Schreiber verbalisieren während ihrer Schreibprozesse alles, was sie denken, abwägen und entscheiden. Die Methode erlaubt einen ersten Zugriff auf kognitive Aspekte des Schreibens, wobei Hayes und Flower (1980a: 9) einräumen, dass viele Prozesse unbewusst ablaufen oder zu verbalisieren vergessen werden, weshalb diese Methode nur eine Annäherung an die mentalen Prozesse erlaubt.

blemlöseprozess begreift, bildet die Grundlage für zahlreiche in der Folge entwickelte Schreibprozessmodelle¹¹. Es gilt noch heute als zentrales Modell der Schreibforschung.

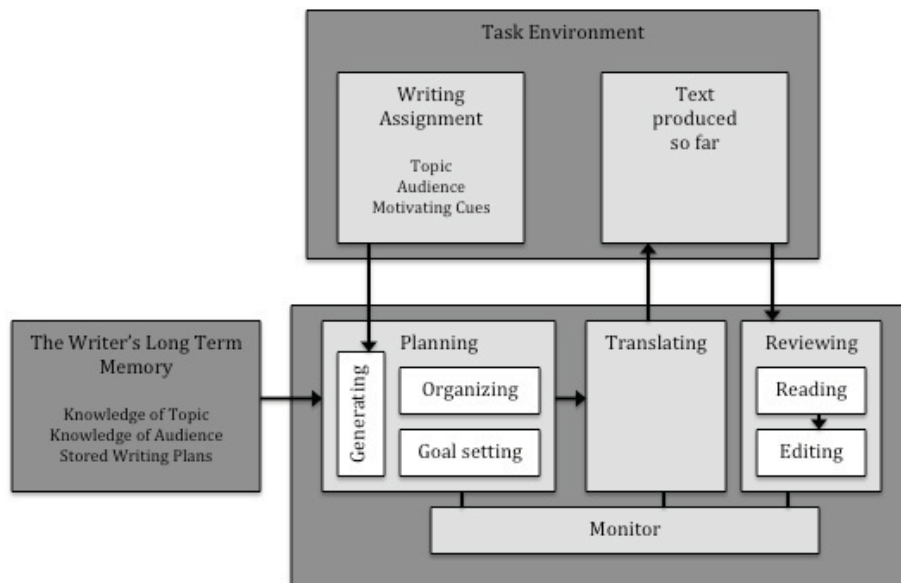


Abbildung 11: Structure of the Writing Model nach Hayes und Flower 1980a: 11

Hayes und Flower (1980a) beschreiben den Schreibprozess als ein „juggling a number of simultaneous constraints“ (1980b: 31). Ihr Modell bezieht erstmals neben dem eigentlichen Schreibprozess das Langzeitgedächtnis und das Aufgabenumfeld mit ein: „The task environment and the writer’s long-term memory are the context in which the model operates“ (Hayes/ Flower 1980a: 10).

Das Aufgabenumfeld beschreibt „everything outside the writer’s skin“ (Hayes/ Flower 1980a), also alle physischen und sozialen Einflüsse, die außerhalb des Schreibers verortet sind und die Konstellation des Schreibhandelns bestimmen. Hierzu gehören einerseits die Aufgabenstellung mit Thema und Adressat, andererseits der vom Schreiber bereits produzierte Text: „the writer refers to it repeatedly during the process of composition“ (Hayes/ Flower 1980a: 12). Der Text, der bereits entstanden ist und auf Grundlage dessen die Textproduktion fortgeführt wird, wirkt sich erheblich auf die Schreibmotivation aus (vgl. Britton et al. 1975). Einflussfaktoren, die innerhalb des Schreibers verortet sind, sind im Modell durch das Langzeitgedächtnis dargestellt. Hierzu gehören das Vorwissen des Schreibers über das Thema, den Adressaten und die Textart, aber auch alle weiteren kognitive Prozesse, die Motivation und Affekte.

Der Schreibprozess wird von Hayes und Flower (1980a) dreigliedrig in die Subprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten aufgeteilt, wobei dies keine lineare Abfolge darstellt. Die

¹¹ Zu nennen sind u.a. Ludwig (1983): Die Struktur des Schreibprozesses/ Der Verlauf des Schreibprozesses; Molitor-Lübbert (1984): Grundschemata eines reflexiven Modells des Schreibprozesses; Augst/ Faigel (1986): Kognitive Konstituenten der Textproduktion; Feilke/ Augst (1989): Kognitives Modell.

Subprozesse können beliebig oft wiederholt werden, miteinander interagieren und auch zeitgleich ablaufen.¹² Ob der Schreiber z.B. von der Formulierungs- in die Planungsphase zurückgeht oder mehrere Formulierungs- und Überarbeitungsschleifen durchläuft, wird durch den sogenannten Monitor bestimmt. Dabei handelt es sich um eine Kontrollinstanz, die den Schreibprozess steuert und überwacht. „Monitoring“ meint eine „handlungsleitende metakognitive Kontrolle der Schreibaktivitäten“ (Sieber 2003: 208). Im optimalen Fall ist es der Schreiber selbst, der in stetiger Selbstreflexion entscheidet, was seinen Schreibprozess voranbringt. Im schulischen Kontext übernimmt häufig die Lehrperson diese Aufgabe.

„Planning“ beschreibt den Prozess, Informationen aus der Aufgabenstellung mit relevantem Wissen aus dem Langzeitgedächtnis und neuen Ideen zu verknüpfen, um Ziele zu setzen („Goal setting“) und einen Schreibplan zu generieren („Generating“). Auf Grundlage des Schreibplans werden die Informationen aus der Schreibaufgabe, das Wissen des Schreibers und seinen Ideen sortiert und hierarchisiert („Organizing“), um einen eigenen Text zu produzieren. Wrobel (2000: 460) definiert Planen als „eine Form der Lösung komplexer Handlungsprobleme durch Vorstrukturierung“. Vom Schreiber wird hier also verlangt, „bewußt auszuwählen, zu bewerten, zu revidieren und auszuschließen, was in bezug auf einen bestimmten Schreibkontext oder einen bestimmten Adressaten nicht in Frage kommt“ (Molitor-Lübbert 1984: 23). Die Lesermodellierung spielt bei Planungsprozessen demnach eine zentrale Rolle. Der Schreiber muss antizipieren, welches Wissen und welche Erwartungen der Leser seines Textes hat. Diese metakognitiven Fähigkeiten besitzen Schreibanfänger noch nicht. Sie schreiben inhaltsbezogen, anstatt ein bestimmtes Schreibprodukt anzustreben: „Zu *komplexen* Planungshandlungen sind erst erwachsene Schreiber in der Lage“ (Steinhoff 2007: 62). Wenn Erwachsene in einer Fremdsprache schreiben, ist ihre Situation aufgrund der kognitiven Doppelbelastung (Organisation des Schreibprozesses und sprachliches Handeln in der Fremdsprache) mit Schreibanfängern vergleichbar: Sie konzentrieren sich auf die in der Fremdsprache zu produzierenden Inhalte und verlieren den Planungsprozess aus den Augen.

„Translating“ bedeutet, mithilfe des generierten Schreibplans und des abgerufenen Wissens einen sprachlich angemessenen Textentwurf zu formulieren. Der Begriff „Translating“ ist mitunter irreführend. Es ist nicht gemeint, dass das Formulieren ein simples Übersetzen vorformulierter Ideen ins Medium Schrift darstellt, vielmehr wird davon ausgegangen, „that the material in memory is stored as propositions but not necessarily as language“ (Hayes/ Flower 1980a: 15). „Translating“ meint also den Übersetzungsprozess mentaler Strukturen (Π^S) in sprachliche (p). Steinhoff (2007: 64f.) bestimmt das Formulieren unter Bezug auf Antos

¹² Zu den einzelnen Subprozessen liegen Flussdiagramme vor, die den Problemlöseprozess illustrieren (vgl. Hayes/ Flower 1980a).

(1982) „als ein problemlösendes, verständigungsorientiertes Handeln, das von Ausgangstexten zu Zieltexten fortschreitet, als eine Abfolge diverser aufeinander folgender und aufeinander bezogener Umformulierungsschritte.“ Formulierungsprozesse ähneln Suchprozessen, bei denen im Kopf des Schreibers Prätexte entstehen, „sprachliche, aber noch nicht schriftlich realisierte Vorstufen des zu produzierenden Textes“ (Wrobel 2000: 464), die gegeneinander abgewogen werden, um die besten Lösung zu verschriftlichen. Keseling (1984) spricht von „Rahmenausdrücken“, deren „Leerstellen“ der Schreiber mit „Deskriptionen“ füllt. Ein Beispiel wurde bereits in der Einleitung diskutiert. Isabelle verwendet in ihrem Text den Rahmenausdruck „Es geht um“, den sie gelernt hat, um das Thema eines Textes oder einer Grafik anzugeben. Sie füllt ihn mit der Deskription „Kinder werden immer Dicker“, die jedoch syntaktisch nicht an den Rahmenausdruck angepasst wird. Gerade der Formulierungsprozess stellt den Schreiber vor erhebliche Probleme. Nach Wrobel (2000: 463) betreffen diese die inhaltliche und kommunikative Umsetzung der gesetzten Schreibziele, die Realisierung angemessener Textmuster und die Erfüllung bestimmter Regeln, z.B. die korrekte Verwendung von Kohäsionsmitteln. Eine Studie von Ruhmann (1995) zeigt, dass die hohen Anforderungen des Formulierungsprozesses zu Schreibblockaden und -abbrüchen führen können:

„Bei der eigentlichen Niederlegung verdichten sich die Probleme zu einem Gemisch aus Verständnisproblemen, Unlust, Konzentrationsstörungen, Versagensangst und Fluchtverhalten so sehr, daß sie [die Schreiber, IL] ihr gesamtes Schreibvorhaben bedroht sehen“ (Ruhmann 1995: 88).

Der Teilprozess „Reviewing“ zielt darauf, die Qualität des im „Translating“-Prozess formulierten Textes zu verbessern. Zunächst wird der Text gelesen, um Schwachstellen zu finden und zu überprüfen, ob das Schreibziel erreicht wurde („reading“), sodann werden Textteile inhaltlich überarbeitet, an den Adressaten angepasst und sprachlich verbessert („editing“). Möglicherweise führt der „Reviewing“-Prozess zu neuen Planungs- und Formulierungsprozessen: „in some cases the action may invoke the whole writing process recursively“ (Hayes/Flower 1980a: 17). „Reviewing“ und „Editing“ unterscheiden sich folgendermaßen:

„We distinguish between REVIEWING and EDITING as two distinct modes of behavior. On the one hand, EDITING is triggered automatically and may occur in brief episodes interrupting other processes. REVIEWING, on the other hand, is not a spur-of-the-moment activity but rather one in which the writer decides to devote a period of time to systematic examination of the text. It occurs typically when the writer has finished a translation process rather than as an interruption to that process“ (Hayes/Flower 1980a: 18f.).

Während „Editing“ also auch als kurze Unterbrechung des „Translating“-Prozesses auftreten kann, z.B. um ein Wort zu ersetzen oder einen Rechtschreibfehler zu verbessern, ist „Reviewing“ ein vom Schreiber bewusst abgegrenzter Prozess der Überarbeitung. Diesem kommt

nach Murray (1978) eine besondere Bedeutung zu. Er prägte den oft zitierten, plakativen Spruch „writing is rewriting“ (Murray 1978: 85).¹³

Steinhoff fasst die Schwierigkeiten des Überarbeitungsprozesses zusammen:

„Was das Überarbeiten so schwer, so anspruchsvoll macht, ist v.a. der hohe Grad der erforderlichen Bewusstheit für das eigene Schreibprodukt und dessen prinzipielle Veränderbarkeit sowie für die Anforderungen, auf die es den Text auszurichten gilt“ (Steinhoff 2007: 66).

Der Schreiber muss also einerseits reflektiert genug sein zu erkennen, dass der eigene Text überarbeitungswürdig ist, und andererseits wissen, welche Erwartungen sein Text erfüllen muss, um zu entscheiden, welche Änderungen vorgenommen werden. Ungeübte Schreiber konzentrieren sich im Überarbeitungsprozess auf die sprachliche Richtigkeit ihrer Texte. Ihre Revisionen sind daher lokal gebunden („surface changes“ Faigley/ Witte 1981). Erst in der Oberstufe realisieren Schüler Veränderungen der Makrostruktur ihrer Texte („macrostructure changes“ Faigley/ Witte 1981). Die Situation ungeübter Schreiber lässt sich auf fremdsprachige Schreiber übertragen, da man hier nicht das biologische, sondern das Schreibalter berücksichtigen muss: Ähnlich wie ungeübte Schreiber der Sekundarstufe I überblicken sie ihre Texte oft nicht und können Probleme auf der Makroebene nicht erkennen. Flower et al. (1986) unterscheiden zwei prototypische Strategien, die Schreiber zum Überarbeiten ihrer Texte anwenden: Schreibnovizen verwenden die Strategie des Entdeckens und Neuschreibens. Lokal begrenzt und unsystematisch werden auf der Textoberfläche Unzulänglichkeiten wie Flüchtigkeitsfehler und orthographische Verstöße entdeckt und korrigiert, einzelne Wörter durch Synonyme ersetzt und Streichungen vorgenommen. Sollen Texte auch auf der Makroebene überarbeitet, also etwa die Kohärenz verbessert oder die Gliederung umgestellt werden, tendieren Schreiber dieser Strategie zu vollständigen Neufassungen, die unreflektiert entstehen und oft ähnliche Mängel wie die vorausgegangenen Fassungen enthalten. Versierte Schreiber hingegen wenden die Strategie des planvollen Untersuchens und Überarbeitens an. Diese zeigt das CDO-Modell von Bereiter und Scardamalia (1987). Die Abkürzung CDO steht für die Prozesse „Compare“, „Diagnose“ und „Operate“. Dies entspricht dem dreigliedrigen Grundmuster für das Überarbeiten von Texten nach Baurmann (2002: 96): „Missverhältnisse oder Auffälligkeiten sind zu *identifizieren*, Unzulänglichkeiten sind zu *diagnostizieren*, entsprechende Textstellen sind durch geeignete Operationen zu *revidieren*“. Revidieren bedeutet, dass verschiedene Revisionsmöglichkeiten geprüft und gegeneinander abgewogen werden müssen, um eine begründete Entscheidung für die angemessenste Lösung zu treffen (vgl. Baurmann/ Ludwig 2006: 17).

¹³ Die Bedeutung des Überarbeitungsprozesses wird von Murray (1978) überschätzt. Schreiber wenden unterschiedliche Strategien (vgl. Ortner 2000) an, die verschiedene Subprozesse, z.B. auch das Planen, stärker betonen.

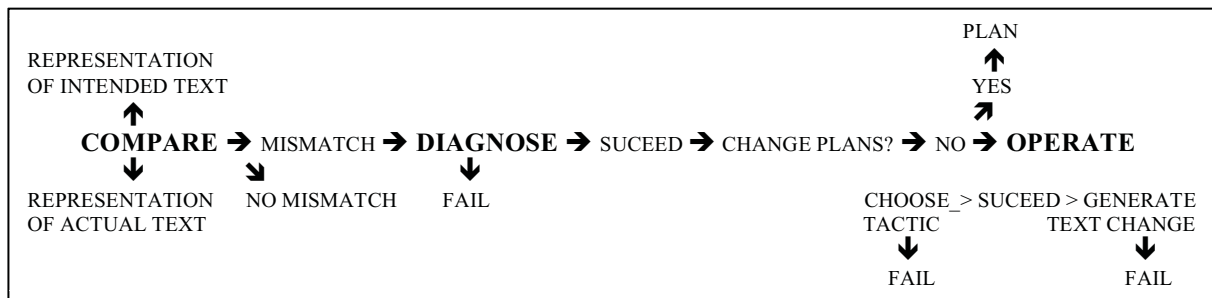


Abbildung 12: CDO-Modell nach Bereiter und Scardamalia 1987

Der bereits formulierte Text („representation of actual text“) wird vom Schreiber rezipiert und mit der mentalen Repräsentation des Textes verglichen („Compare“), den der Schreiber sich zu schreiben vorgestellt hatte („representation of intended text“). Werden Abweichungen („mismatch“) zwischen der geplanten und der formulierten Version festgestellt („Diagnose“), werden die entsprechenden Textstellen überarbeitet („Operate“). Hierbei wird stets geprüft, ob die Teilprozesse erfolgreich („succeed“) durchgeführt werden. Wenn nicht („fail“), führt dies zu Wiederholungsschleifen, bis alle Diskrepanzen zwischen vorgestelltem und formuliertem Text beseitigt sind und die mentale Repräsentation des Zieltextes erreicht ist (vgl. Bereiter/ Scardamalia 1987: 265ff.).

Hayes und Flower (1980a: 29) weisen explizit darauf hin, dass das vorgestellte Schreibprozessmodell nicht als „stage model[s]“ aufzufassen ist. Weder sind die Phasen „Planning“, „Translating“ und „Reviewing“ sukzessive zu durchlaufen, noch realisiert jeder Schreiber zwangsläufig alle dargestellten Phasen. Die Modelle sind „recursive and allow[...] for a complex intermixing of stages“, wie es von „competent writers“ vollzogen wird. Sie sollen bei der „diagnosis of writing difficulties“ helfen. Die Ausrichtung am Expertenkönnen ist einer der drei Hauptkritikpunkte an dem Modell von Hayes und Flower (vgl. z.B. Sieber 2003: 213). Erstens wird an der Darstellung kritisiert, dass aufgrund der linearen Gliederung und der einseitigen Pfeile der Eindruck erweckt werde, Schreiben sei ein linearer Prozess. Zwar merken Hayes und Flower (1980a) selbst an, das Modell sei interaktiv und rekursiv zu verstehen – aus der grafischen Umsetzung werde dies jedoch nicht unmittelbar ersichtlich. Die schematische Darstellung vereinfache den Prozess so stark, dass z.B. mentale Vorstufen des Revidierens (Prätextrevisionen) unberücksichtigt bleiben und die Parallelität der ablaufenden Teilprozesse nicht abgebildet werde (vgl. u.a. Wrobel 1995: 198; Molitor-Lübbert 1996: 1008). Zweitens wird aus linguistischer Perspektive kritisiert, dass das sprachliche Formulieren der mentalen Textrepräsentation „unter dem Terminus ‚Translation‘ mehr benannt als begriffen wurde“ (Wrobel 1995: 16). Hier fehlen linguistische Konzepte, die dem Formulierungsprozess in seiner Komplexität gerecht werden. Drittens wird aus didaktischer Sicht kritisiert, dass das Modell sich ausschließlich auf Prozesse von Schreibexperten bezieht. Lernende dagegen beherr-

schen Teilprozesse nur unzureichend oder lassen sie ganz aus. Erwerbsprozesse wie etwa im Schreibentwicklungsmodell nach Bereiter (1980) dargestellt finden im Schreibprozessmodell keine Berücksichtigung (vgl. u.a. Merz-Grötsch 2005: 90).

1996 revidierte Hayes das Modell aufgrund neuer Forschungsergebnisse:

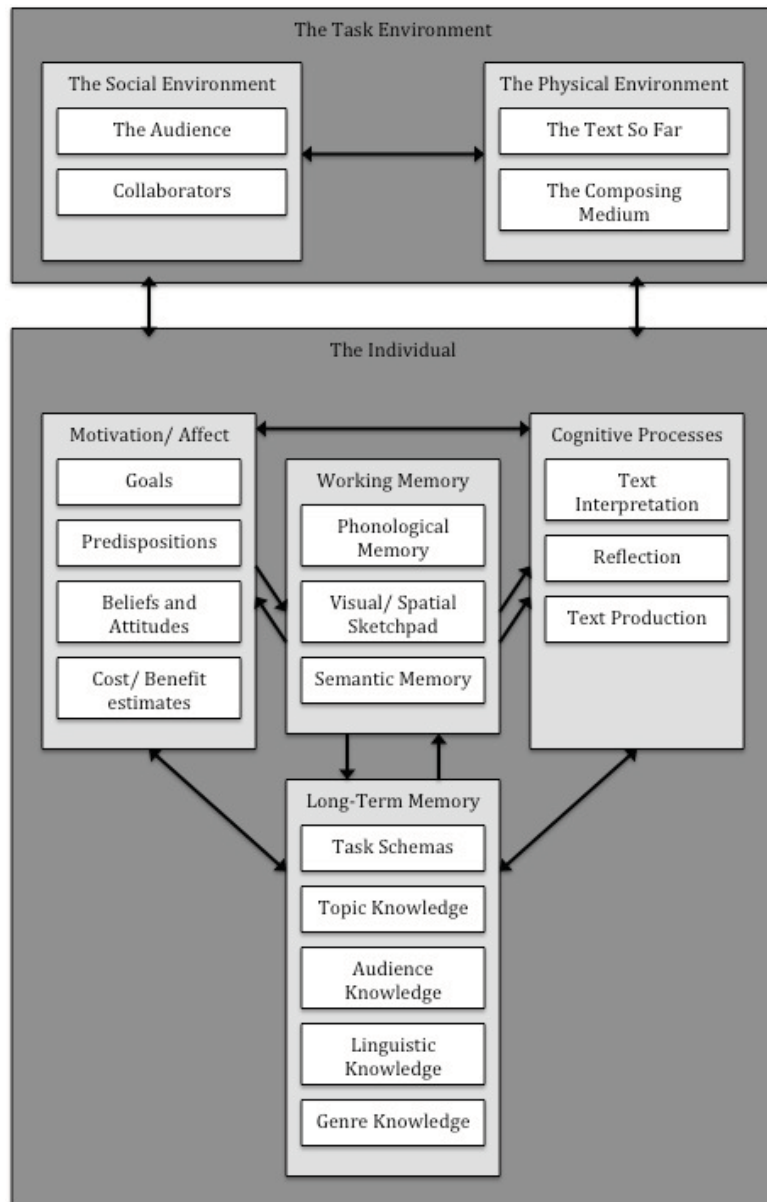


Abbildung 13: The General Organization of the New Model nach Hayes 1996

Die Modellmodifikation soll nun direkt auf die Situation eines Schreibers, der sich in der DSH-Vorbereitung befindet, und die vorgabenorientierte Textproduktion, die in der DSH verlangt wird, bezogen werden.

Zu den äußeren Einflüssen der Aufgabenumgebung gehören nach Hayes (1996) das soziale und das physische Umfeld, also die Konstellation. Das soziale Umfeld umfasst den Adressaten des Textes, d.h. den zukünftigen Leser, und eventuelle Kollaborateure, die an der Textproduktion beteiligt sind. Bei der DSH-Textproduktion treten keine Kollaborateure auf, da die

Aufgabe vom Schreiber allein bewältigt werden muss und er keine Fragen an Mitprüflinge oder die Prüfungsaufsicht stellen darf. Im Hinblick auf die Adressierung des Textes liegt ein Paradoxon vor: In einer übergeordneten Vorstellung richtet sich der Text an einen fiktiven Adressaten, der nicht über Informationen zur Vorgabe der Aufgabe verfügt. Der Text soll so geschrieben werden, dass der Leser am Ende des Leseprozesses angemessen über das Thema informiert ist und keine Fragen mehr offen bleiben. Tatsächlicher Leser des Textes ist wiederum der Prüfer, der den Text benoten wird. Dem Schreiber ist bewusst, dass der Prüfer sehr wohl über das Textthema informiert ist, sogar besser als er selbst, und dass er bereits in Bezug auf verschiedene Aspekte wie den Inhalt, die Struktur, die Lexik, die Syntax und die grammatische Korrektheit eine genaue Erwartung hat. Ziel des Schreibers ist es daher, dem Ideal oder der Musterlösung des Prüfers mit seinem Text möglichst nahe zu kommen, um eine gute Bewertung zu erhalten. Dieses Paradoxon wurde bereits am Beispiel von Isabelles Antwort auf die Frage, an wen sie ihren Text richtet, problematisiert. Es fällt Isabelle zunächst schwer, statt des Lehrers einen fremden Leser zu imaginieren.

Die physische Aufgabenumgebung umfasst das Schreibmedium und den bisher produzierten Text. Die DSH wird handschriftlich abgelegt. Das bedingt, dass Änderungen am bisher produzierten Text aufwendiger sind als bei der Arbeit am Computer. Einzelne Wörter oder Buchstaben können durch Durchstreichen korrigiert werden. Ganze Textpassagen zu verschieben oder die Syntax im Nachhinein zu verändern, ist auf dem Papier mühsamer und erschwert das Lesen des Textproduktes. Aufgrund dessen und auch aufgrund der begrenzten Bearbeitungszeit sind bei einer DSH-Textproduktion nur wenig Überarbeitungen und vornehmlich „surface changes“ zu erwarten.

Die im Schreiber selbst verorteten Einflussfaktoren teilen sich nach Hayes (1996) in vier Bereiche auf. Zuerst spielen Motivation und Affekt eine Rolle: „Texte, die keinen ‚echten‘ Adressaten haben, gelingen oft weniger gut und können sogar zu Schreibstörungen führen“ (Girgensohn/ Sennewald 2012: 20). Wie im vorhergegangenen Abschnitt dargestellt, handelt es sich bei der DSH-Textproduktion um einen Text ohne ‚echten‘ Adressaten. Es gibt keinen Leser, der tatsächlich durch den Schreiber über das Thema der Vorgabe informiert werden möchte. Der Text dient ausschließlich dazu, die Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch unter Beweis zu stellen, um ein Studium aufnehmen zu dürfen. Diese extrinsische Motivation wirkt nachgewiesen schwächer als eine intrinsische, also eine, die vom Schreiber selbst ausgeht (vgl. z.B. Hidi/ Boscolo 2007). Nach Fix (2006a: 28) steigt die extrinsische Motivation im Laufe der Schulzeit an und ist auch im Studium und im Beruf typisch, weswegen die „Fähigkeit zur Selbstmotivation“ ausgebaut werden muss, um von außen herangetra-

gene Aufgaben zu bewältigen. Affekte bezeichnen die Einflüsse, die die Einstellungen und Überzeugungen des Schreibers auf seinen Schreibprozess ausüben. Positiv wirkt sich „Selbstwirksamkeit“ (Bandura 1997), also der Glaube des Schreibers an seine eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, erfolgreich zu handeln und etwas bewirken zu können, aus. Das heißt, dass Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung tatsächlich häufiger Erfolge erleben und sich deswegen anspruchsvollere Aufgaben suchen, um ihre Kompetenzen und Fähigkeiten zu erweitern, wohingegen Menschen, die von ihren Kompetenzen und der Wirksamkeit ihrer Handlungen nicht überzeugt sind, sich wenig zutrauen und oft schlechtere Ergebnisse erzielen, sogar wenn sie über die notwendigen Fähigkeiten verfügen. Selbstwirksamkeit ist individuell durch die Schreib- und Lernbiographie beeinflusst.¹⁴

Der zweite Bereich der im Schreiber verorteten Einflüsse ist das Langzeitgedächtnis. Hier sind Informationen gespeichert, ohne die der Schreibprozess gar nicht stattfinden könnte. Hayes (1996) nennt hier das Wissen zum Thema, die Lesermodellierung sowie linguistisches Wissen und Textartenwissen. Der Schreiber der DSH-Textproduktion muss vor allem sein linguistisches Wissen und sein Textartenwissen einbringen, also seinen Text formal korrekt und angemessen strukturiert verfassen. Das thematische Wissen wird dadurch entlastet, dass die Vorlage (z.B. die Grafik) Informationen zum Thema bietet. Häufig muss der Schreiber jedoch sein Allgemeinwissen hinzuziehen. Zwar wird im DSH-Handbuch darauf hingewiesen, dass das erforderliche Wissen nicht zu kulturspezifisch sein soll, es konnte jedoch bereits in Kapitel 3.1 gezeigt werden, dass häufig ein umfassendes Vorwissen notwendig ist, um zu argumentieren und zu bewerten. Dieses Problem zeigt sich auch in den untersuchten Textfeedbackgesprächen. In Gespräch 304 sagt der Schreiber Francesco beispielsweise: „Ich hatte nicht so viele Ideen“ (s21). Zum Langzeitgedächtnis gehören laut Hayes (1996) außerdem Aufgabenschemata, d.h. Wissen darüber, wie bestimmte Aufgaben zu bewältigen sind. Sie liegen in Form von Schreib- und Textroutinen (vgl. Feilke 2012, vertieft in Kapitel 3.4) und Schreibstrategien (vgl. Ortner 2000) vor. Ob Aufgabenschemata, die zu einer erfolgreichen Textproduktion führen, beim Schreiber vorliegen, hängt in erster Linie von seiner Vorbereitung auf das Prüfungsformat ab. Meist gehen DSH-Vorbereitungsbücher¹⁵ ausführlich auf das geforderte Textschema ein. Anhand von Beispiellösungen wird „Wissen über Textmuster als Baupläne für das Schreiben“ (Fix 2006a: 30) vermittelt. Häufig beschränken sich die Übungen dazu allerdings auf das Auswendiglernen von Textbausteinen, die dann wie in Isabelles

¹⁴ In Kapitel 6.3.6 werden Aussagen zur Selbstwahrnehmung der an der Untersuchung beteiligten Schreiber gemacht.

¹⁵ Zu nennen sind u.a. Lodewick (2010; 2015); Rocco (2007); Krahe (2008); Fazlic-Walter et al. (2014); Mozer (2007).

Einleitungssatz „Es geht um: ‚Kinder werden immer Dicker‘.“ nicht zielsprachig angepasst werden.

Als dritten Bereich nennt Hayes (1996) drei kognitive Prozesse des Schreibers, erstens die Textinterpretation, zweitens die Reflexion und drittens die Textproduktion. Zur Textinterpretation zählt die Auseinandersetzung mit sämtlichen Elementen der Aufgabe, also im Fall der DSH-Textproduktion mit den schriftlichen Vorgaben, aber auch den nicht-kontinuierlichen Textelementen wie Grafiken oder Bildern. Der Schreiber muss die unterschiedlichen Informationen, die ihm vorliegen, miteinander in Beziehung setzen und verstehen, um die Aufgabe lösen zu können. In der ersten hier vorgestellten TP-Vorlage ist beispielsweise die Einschränkung „ohne die unterschiedliche Entwicklung bei Jungen und Mädchen zu berücksichtigen“ (Abb. 9) zu beachten. Einige Schreiber sind in ihrer Argumentation dennoch auf den Unterschied eingegangen – vermutlich, weil ihnen die Informationen vorlagen und sie sie verarbeiten wollten. Reflexion ist jedes Handeln des Schreibers, das „mit internen Repräsentationen arbeitet, um andere interne Repräsentationen herzustellen“ (Hayes 1996: 13), also das Nachdenken, Problemlösen und Entscheiden während des Schreibprozesses. Die Textproduktion im engeren Sinne meint dann die eigentliche Formulierungsarbeit des Schreibers. Reflexion und Textproduktion werden in der DSH maßgeblich durch die begrenzte Zeit, die zum Verfassen des Textes zur Verfügung stehen, determiniert.

Der letzte Bereich der im Schreiber verorteten Einflüsse ist das Arbeitsgedächtnis: „Es ist für alle nicht-automatisierten Prozesse zuständig und auch dafür, dass wir am Ende eines Satzes noch wissen, wie wir ihn begonnen haben“ (Girgensohn/ Sennewald 2012: 21). Es koordiniert verschiedene, parallel ablaufende Teilprozesse, sodass es zu Blockaden und Überforderung kommen kann, wenn der Schreiber zu viele Prozesse gleichzeitig ausführen will und zudem Prozesse, die eigentlich automatisiert sein sollten, wie z.B. die Suche nach einem Wort oder nach einer grammatischen Form, das Arbeitsgedächtnis blockieren. Das kann beim Schreiben in einer Fremdsprache besonders häufig vorkommen.

Mit den zeitgleich ablaufenden Prozessen und der kognitiven Beanspruchung der verschiedenen Gedächtnisbereiche beim Schreiben beschäftigt sich das Parallele-Prozesse-Modell von de Beaugrande (1984):

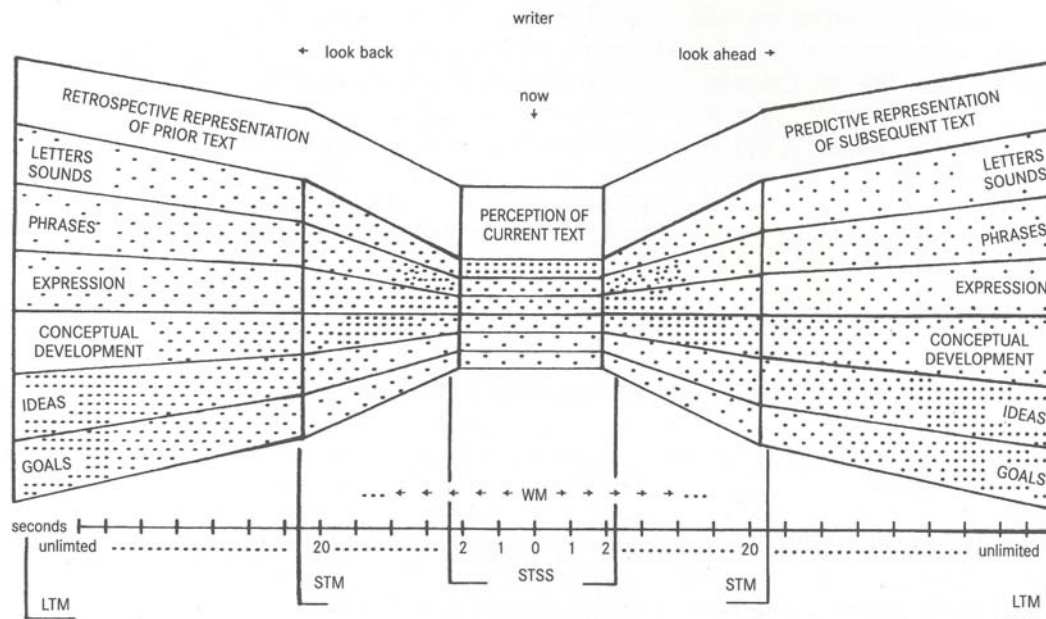


Abbildung 14: Parallele-Prozesse-Modell nach de Beaugrande 1984

Das Modell fokussiert die Interaktivität der verschiedenen Subprozesse des Schreibens und die damit verbundene kognitive Be- bzw. Überlastung: „The most striking problem in writing is cognitive overload“ (Braaksma 2006: 32).

Auf der unteren vertikalen Achse sind die verschiedenen Gedächtnissysteme und ihre Kapazität dargestellt. An den äußeren Enden befindet sich das Langzeitgedächtnis (LTM). Wissen ist hier ohne zeitliche Begrenzung verfügbar. Das Kurzzeitgedächtnis (STM) hat hingegen eine Erinnerungskapazität von etwa zwanzig Sekunden, das sensorische Gedächtnis (STSS) von lediglich vier Sekunden.

Die obere vertikale Achse ist als Zeitachse zu verstehen. In der Mitte finden sich die Prozesse, die aktuell ablaufen („Perception of current text“), links davon in einer Retrospektive vergangene Repräsentationen des Textes zu einem früheren Zeitpunkt, rechts in einer Prospektive zukünftige Repräsentationen des Textes, der noch nicht vorliegt. Auf der horizontalen Achse sind fünf Teilprozesse steigender Komplexität verzeichnet, die der Schreiber vollzieht.

Zunächst werden „Goals“ genannt, also die Ziele, die der Schreiber mit seinem Text erreichen möchte. Primäres Ziel des DSH-Prüflings ist es, die Prüfung erfolgreich zu bewältigen, um ein Studium aufnehmen zu können. Für die Textproduktion ergibt sich das Ziel, einen den Prüfungsanforderungen angemessenen Text zu verfassen, der die Erwartungen an den Inhalt, die Struktur, die Syntax, den Wortschatz und die grammatische Korrektheit erfüllt. „Ideas“ gehen aus dem Ziel hervor. Unter Ideen ist eine vorläufige, allgemeine und somit noch abstrakte Vorstellung des gesamten Textinhalts zu verstehen, die den Rahmen für die Bearbeitung des Themas eingrenzt. Im Fall der DSH-Textproduktion geht es hier um noch nicht konkretisierte Ideen, die Vorgaben der Aufgabenstellung in einem Text zu verarbeiten, der inner-

halb der vorgegebenen Zeit verfasst werden kann und der geforderten Wörterzahl entspricht. Der Schreiber überlegt also, wie er das durch die Vorgabe determinierte Thema innerhalb einer Stunde mit 250 Wörtern ausführen kann. Das wird beispielsweise im Textfeedbackgespräch 506 thematisiert. Der Schreiber Juan erklärt mit folgenden Worten, warum er sich dafür entschieden hat, sich kurzzufassen und bestimmte Argumente nicht weiter auszuführen: „Aber ich habe gedacht, okay Punkt und kurze Sätze, das ist keine Dissertation“ (s141).

„Conceptional development“ ist im nächsten Schritt die Ausarbeitung konkreter Ideen aus der abstrakten Textrepräsentation, die bislang vorliegt. Hier entscheidet der Schreiber, wie sein Text strukturiert sein soll und welche inhaltlichen Aspekte er in welcher Ausführlichkeit einbringen möchte. Solche Entscheidungen betreffen zum Beispiel die vorgegebenen Grafiken. Welche Informationen müssen genannt werden, welche sind nicht entscheidend für die Argumentation? Wie viele Argumente sollen angeführt werden? Wie ausführlich sollen die Argumente begründet oder an Beispielen illustriert werden? In Textfeedbackgespräch 101 denkt der Schreiber Ismail beispielsweise darüber nach, ob es sinnvoll wäre, eine weitere Maßnahme in seiner Argumentation zu ergänzen: „Ich glaub zwei ist gut. ((2s)) Vielleicht drei wäre besser. ((1s)) Drei Maßnahmen.“ (s251f.)

Die folgenden drei Teilprozesse betreffen die sprachliche Ebene. „Expression“ meint die Versprachlichung der Ideen. Hier muss der Schreiber auf seine sprachlichen Fähigkeiten in der Fremdsprache Deutsch zugreifen und z.B. den Wortschatz eines bestimmten Themenfelds aktivieren oder auch Routineausdrücke zur Gliederung und Gedankenführung auswählen. Bei den Texten zur ersten TP-Vorlage fällt beispielsweise auf, dass das Wortfeld „Übergewicht“ einigen Schreibern Schwierigkeiten bereitet. Nicht allen gelingt es, das Adjektiv „übergewichtig“ zu bilden. Vielen fehlen fachsprachliche Synonyme (z.B. „adipös“), sodass auf den Alltagssprachlichen Ausdruck „dick“ zurückgegriffen wird, der in diesem Kontext jedoch unangemessen wirkt.¹⁶ „Phrases“ bezeichnet die syntaktische Ebene. Hier geht es um die grammatische Kompetenz des Schreibers. Bildet der Schreiber Nebensätze mit Verbendstellung? Gelingt die Inversion nach vorangestellten Adverbialen? Wie komplex ist der Satzbau? Diese Fragen sind mit der Profilanalyse nach Griebhaber (2013) zu beantworten, die auf die Texte der Schreiber angewendet wurde.¹⁷ Die letzte Prozessebene ist die der „Sounds“ und „Letters“, also der Phoneme und Grapheme. Der Schreiber stellt sich die Wörter beim Schreiben als gesprochenes Wort oder als Buchstabenbild vor. Hier kann es vorkommen, dass einem fremdsprachigen Schreiber zwar eine phonologische Repräsentation eines Wortes vorliegt, er

¹⁶ Die Beispiele hierzu werden an konkreten Textauszügen in Kapitel 6.3.4 ausführlicher diskutiert.

¹⁷ Die Ergebnisse werden in Kapitel 6.3.4 vorgestellt.

dessen Orthographie jedoch nicht kennt. In Text 505 schreibt Nastja statt „Phänomen“ beispielsweise „Fenomen“.

Das Modell von de Beaugrande (1984) veranschaulicht anhand der Dichte der Punktierung in den unterschiedlichen Feldern, dass die beschriebenen Prozesse nicht sukzessive, sondern parallel ablaufen und miteinander interagieren, und dass die unterschiedlichen Gedächtnissysteme verschieden stark an den Teilprozessen beteiligt sind. Das sensorische Kurzzeitgedächtnis ist für die aktuelle Wahrnehmung des Textes verantwortlich. Diese graphemische oder phonologische Textrepräsentation wird wenige Sekunden erinnert und dann aktualisiert. So kommt es, dass der Schreiber nach Phasen des Nachdenkens Textteile oder zumindest den letzten Satz noch einmal lesen muss, um einen Anschluss zu finden. Das Kurzzeitgedächtnis ist vorrangig mit dem Formulieren („Phrases“) und dem Ausdruck („Expression“) beschäftigt. Das Langzeitgedächtnis ist für die übergeordneten Prozesse „Conceptional Development“, „Ideas“ und „Goals“ zuständig. Das Arbeitsgedächtnis (WM) ist zuletzt der ‚Arbeitsspeicher‘ für alle Prozesse, die aktuell ablaufen, im Modell dargestellt als „Perception of current Text“. Hier wird die bereits in der Diskussion des Modells von Hayes (1996) thematisierte Überlastungsgefahr deutlich. Der Schreiber muss zeitgleich zwischen den verschiedenen Teilprozessen wechseln, sie dabei miteinander in Beziehung setzen und zudem zwischen verschiedenen Zeitebenen springen. Um den Text voranzubringen, muss er sich einerseits an den bereits geschriebenen Text erinnern und andererseits eine genaue Vorstellung von der weiteren Textgestaltung, also einem idealen Ergebnis haben. Ob die verschiedenen Teilprozesse zu „Engpässe[n] bei der kognitiven Verarbeitung“ (Molitor-Lübbert: 1989, 283) führen, hängt stark vom Umgang des Schreibers mit rück- und vorausblickenden Textrepräsentationen ab. Er muss „gut mit kognitiven Repräsentationen operieren können, d.h. verschiedene Repräsentationen zielgerichtet aufbauen und umstrukturieren können“ (Molitor-Lübbert 1989: 284). Hat der Schreiber ein ungenaues Bild von den bisher verfassten Textteilen, gelingt es ihm womöglich nicht, kohärent auf bereits Dargestelltes aufzubauen:

„Während des Schreibens variiert die Belastung des sensorischen Kurzzeitgedächtnisses, des Arbeitsgedächtnisses, des Kurzzeitgedächtnisses und des Langzeitgedächtnisses ständig, weil vom produzierten Text jeweils nur der Teil am Stück wahrgenommen werden kann, der momentan gerade geschrieben wird. Der weitaus größere Teil des Textes besteht für den Schreibenden aus der Erinnerung des bereits Geschriebenen und aus einer Vorstellung dessen, was er zu schreiben gedenkt. Wie hoch die kognitiven Anforderungen des Schreibens einzuschätzen sind, hängt demnach davon ab, wie gut oder schlecht der Schreibende mit solchen rückblickenden und vorwärts gerichteten kognitiven Repräsentationen des Textes umgehen kann. Die Durchführung von zum Teil parallel ablaufenden Prozessen wird nur dadurch ermöglicht, daß der Schreibende seine Aufmerksamkeit selektiv und schwerpunktmäßig abwechselnd auf die eine oder andere Prozeßebene richtet“ (Molitor-Lübbert 1989: 283).

Damit die Verteilung der Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Teilprozesse gelingt und die damit verbundene gleichzeitige Belastung der verschiedenen Gedächtnissysteme nicht zu Schreibproblemen führt, muss der Schreiber „wissen, mit welchen (internen oder externen) Hilfsmitteln er sich Repräsentationen auf spezifischen Prozeßebenen vergegenwärtigen kann, um den Überblick nicht zu verlieren“ (Molitor-Lübbert 1989: 284). Dabei handelt es sich nicht um eine für das Schreiben spezifische Kompetenz, sondern vielmehr um „allgemeine Problemlösefähigkeiten und Fähigkeiten der Metakognition, d.h. Wissen über das eigene Wissen und Können, das die Voraussetzung für einen effektiven Umgang mit den eigenen kognitiven Ressourcen bildet“ (Molitor-Lübbert 1989: 284).

In Bezug auf die DSH-Textproduktion kommt es zum Beispiel vor, dass sich die Argumentation des Schreibers zu der Darstellung der Vorgabe widersprüchlich verhält (z.B. wird für eine stetig steigende Entwicklung argumentiert, obwohl die Werte laut der Vorlage stagnieren) oder er sich unmotiviert wiederholt (z.B. tauchen identische Argumente an verschiedenen Stellen des Textes auf). Hat ein Schreiber kein ideales Textprodukt im Kopf, werden Texte oft bis zum Ablauf der Bearbeitungszeit weitergeschrieben und nicht mehr gelesen, woraufhin ein klares Fazit und ein roter Faden fehlen. Ein Beleg hierfür findet sich im Textfeedbackgespräch 101. Die Tutorin Tanja fragt den Schreiber Ismail, ob er nach Fertigstellung seines Textes Zeit hatte, den Text noch einmal zu lesen und Änderungen vorzunehmen. Danach beginnt der folgende Transkriptauszug.

[185]

	355 [17:45.3]
Tanja [v]	
Ismail [v]	Aber • • also ich gebe normalerweise, nachdem ich den Text also geschrieben habe,

[186]

	..	356 [17:52.5]	357 [17:53.0]
Tanja [v]		Hm´	
Ismail [v]	also wenn/ les ich nicht nochmal durch.	Also	ich geb meinen Text einfach ab

[188]

	..	358 [17:56.6]	359 [17:57.7]	360 [17:58.1]
Tanja [v]		Das ist aber mutig.		((lacht, 2s))
Ismail [v]	und geh nach Hause. So hab ich gemacht.		Ja.	((lacht, 2s))

Transkriptauszug 4: Textfeedbackgespräch 101, Segmente 355-360

Um die hohe Belastung und die geringe Kapazität des Arbeitsgedächtnisses deutlich zu machen, ist der mittlere Modellstrang „Perception of current text“ eng und tunnelförmig zulau fend dargestellt. De Beaugrande (1984: 1996) verwendet hierfür die Metapher „bottle-neck“, um Engpässe bei der kognitiven Verarbeitung zu illustrieren.

Böttcher und Becker-Mrotzek (2003) entwerfen auf der Grundlage des Schreibprozessmodells von Hayes und Flower (1980a) ein Modell, das den Leser berücksichtigt:

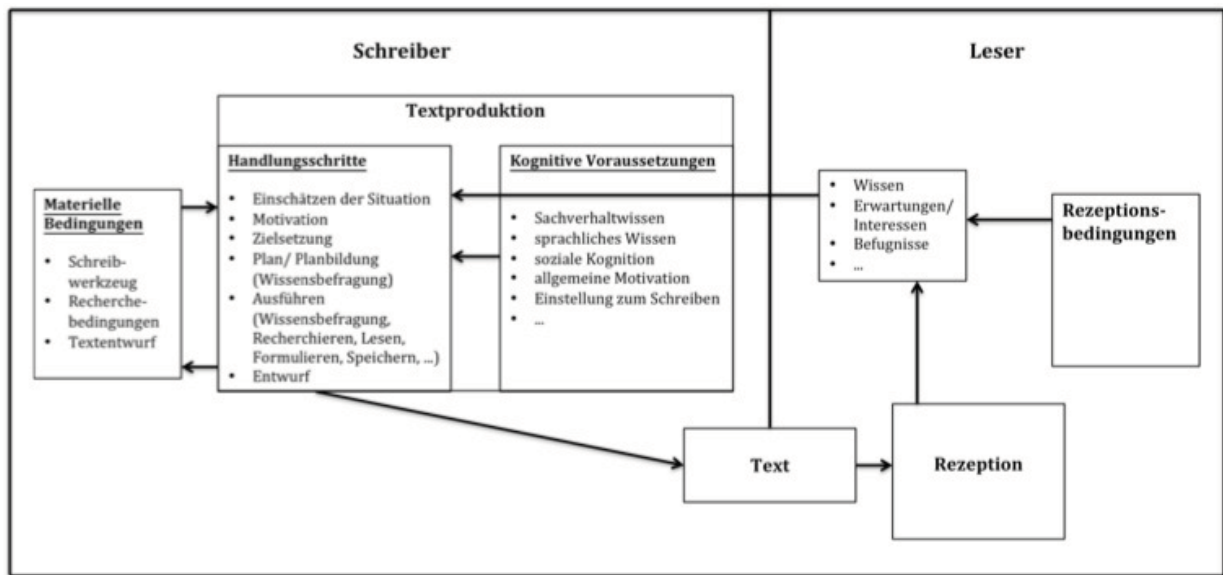


Abbildung 15: Modell Schriftliche Kommunikations-Situation nach Böttcher und Becker-Mrotzek 2003: 19

Sie beziehen sich dabei auf die systematische Unterscheidung von Sprecher und Hörer und das Konzept der zerdehnten Sprechhandlung nach Ehlich (1984). Während die bisher vorgestellten Schreibprozessmodelle nur den Sprecher bzw. Schreiber, also den ersten Teil der zerdehnten Sprechhandlung betrachten, wird hier der zweite Teil, die unvollständige Sprechhandlung des Hörers bzw. Lesers, einbezogen. Wie das Schreiben ist das Lesen ein kognitiver Prozess. Der Leser entnimmt dem Text nicht einfach einen Inhalt, den der Schreiber hineingelegt hat. Vielmehr ist das Textverstehen eine Konstruktionsleistung des Lesers. Fix (2006a: 46) spricht hier von zwei Teilhandlungen der Rezeption, der textgeleiteten (Dekodierung auf Graphem-, Phonem-, Wort- und Satzebene) und der wissensgeleiteten (Inbeziehungsetzen mit dem eigenen Wissen).

Ob ein Text verständlich und angemessen ist, hängt also nicht allein vom Schreiber und seinen Intentionen ab, sondern auch davon, wie der Leser den Text versteht und wertet:

„Daher sollten die situativen Bedingungen von Produktions- und Rezeptionssituation in Prozessmodellen berücksichtigt werden. An beiden Teilsituationen der zerdehnten Kommunikation sind dann sprachsystematische Entscheidungen zu messen: Die Strukturierung des Inhalts und die Wahl der einzelnen sprachlichen Mittel (Syntax, Lexik) hängen von der kommunikativen Intention des Autors und von der Angemessenheit im Hinblick auf die inhaltlichen und sprachlichen Voraussetzungen der Rezipienten ab“ (Fix 2006a: 46).

Zurückbezogen auf den Schreiber bedeutet das, dass er seinen Text besser gestalten kann, wenn er die Erwartungen seines Lesers kennt bzw. realistisch einzuschätzen weiß. Dabei orientiert er sich an den Bewertungskriterien der DSH, sofern ihm diese bekannt sind. Zwar gibt es einen Erwartungshorizont, der den Prüfern zur Bewertung der DSH vorliegt, doch liegt die

konkrete Bewertung immer im Ermessen des jeweiligen Prüfers, der individuelle Prüfungserfahrungen und Vorstellungen eines idealen Textes mitbringt. Um die Prüferreliabilität zu erhöhen, korrigieren die DSH-Textproduktion daher zwei Prüfer unabhängig voneinander. Bei starken Abweichungen findet eine Drittkorrektur statt.

Auch Fix (2006a) bezieht zur Beantwortung der Frage, was einen guten Text auszeichnet, die Schreiber- und die Leserseite mit ein. Er definiert einen Text als

„eine begrenzte Folge sprachlicher Zeichen, die thematisch, strukturell und grammatisch zusammengehören (kohärent sind) und als Ganzes eine kommunikative Funktion signalisieren. Verknüpfungen können durch thematische Progression, durch das Einhalten einer Superstruktur und durch sprachliche Kohäsionsmittel hergestellt werden“ (Fix 2006a: 84).

Er nennt als zentrale Merkmale von Textualität die Situationalität, die Funktionalität und die Kohärenz (vgl. Fix 2006a: 71-84). Situationalität meint, dass der Text aufgrund seiner Entbindung von der unmittelbaren Sprechsituation „gerade so explizit sein [soll], wie es für die angezielten Leser und deren Wissensvoraussetzungen notwendig ist“ (Fix 2006a: 71). Um das einschätzen zu können, muss der Schreiber eine genaue Vorstellung von seinem Adressaten haben. Bei der DSH muss der Schreiber neben dem realen Adressaten (Prüfer) einen fiktiven imaginieren, um auf diesem Umweg wiederum den Prüfer zu überzeugen. Explizitheit wird im Bewertungsraster der DSH durch den Bereich „Erwartungshorizont“ abgedeckt. Außerdem spielt der Bereich „Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung, Wortbildung“ eine Rolle, da die Lexik angemessen, präzise und verständlich sein muss. Neben der Explizitheit gehört Akzeptabilität zu den Eigenschaften der Situationalität. Der Leser erwartet einen Text, der leserlich und verständlich geschrieben ist (vgl. Vater 2001). Dieses wird im Bereich „Orthographie, Interpunktion“ bewertet.

Funktionalität meint nicht den Zweck, mit dem der Schreiber den Text verfasst, also die Illokution (z.B. den Leser zu überzeugen). Der Begriff ist aus der Leserperspektive gedacht. Die Mitteilungsabsicht des Schreibers hingegen bezeichnet Fix (2006a: 72) als Intentionalität, für die die Kenntnis von Textarten und damit verbundenen Mustern erforderlich ist: „Textmuster sind dann als Stilbildungshilfen zu verstehen, mit denen Adressatenadäquanz erreicht werden kann“ (Fix 2006a: 75). Funktionalität bewertet der DSH-Prüfer in den Bereichen „Themenbezug“ und „Wort- und Satzebene“.

Kohärenz¹⁸ ist „das dominierende Textualitäts-Kriterium“ (Vater 2001: 54) und bezeichnet die Vernetzung (lat. cohaerere), die das Gewebe (lat. textus) wie einen roten Faden durchzieht. Nach Fix (2006a: 76-81) wird Kohärenz thematisch, strukturell und grammatisch er-

¹⁸ Fix (2006a) gebraucht Kohärenz als Oberbegriff. Man findet jedoch auch den Kohärenzbegriff im engeren Sinne als Bezeichnung für die inhaltliche Verknüpfung, während die Verknüpfung durch sprachliche Verknüpfungsmittel auf grammatischer Ebene (z.B. Konjunktionen) als Kohäsion bezeichnet wird.

reicht, wobei die drei Bereiche ineinandergreifen. Thematische Kohärenz betrifft den Bewertungsbereich „Themenentwicklung“, strukturelle Kohärenz den Bereich „Wort- und Satzebene“ und grammatische Kohärenz den Bereich „Kohärenz-/ Kohäsionsmittel“.

Die herangezogenen Modelle haben gezeigt, dass das Schreibhandeln aus verschiedenen miteinander interagierenden und zum Teil parallel ablaufenden Teilprozessen besteht, die unterschiedliche Kompetenzen des Schreibers erfordern. Bereits beim Schreiben in der Erstsprache handelt es sich um einen komplexen, in zahlreiche Subprozesse unterteilten Prozess, der dementsprechend störungsanfällig ist. Gute Schreiber produzieren somit nicht immer gute Texte. Die Lesermodellierung ist systematisch zu berücksichtigen, wobei die Textrezeption selbst wiederum ein komplexer Prozess ist, bei dem die Intentionen des Schreibers auf die Erwartungen des Lesers treffen.

3.3 Schreibhandeln in Zweit- und Fremdsprachen

Im Folgenden werden drei Modelle vorgestellt, die sich speziell mit dem Schreiben in Zweit- und Fremdsprachen befassen. Es werden Aspekte hervorgehoben, die für das Schreibhandeln fremdsprachiger Schreiber in der Studienpropädeutik relevant sind.

2005 modifizierte Griebhaber das Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980a) in Bezug auf das Schreibhandeln in Zweitsprachen. Bereiche, in denen sich das L₂-Schreiben vom L₁-Schreiben unterscheidet, sind dunkelgrau hinterlegt.

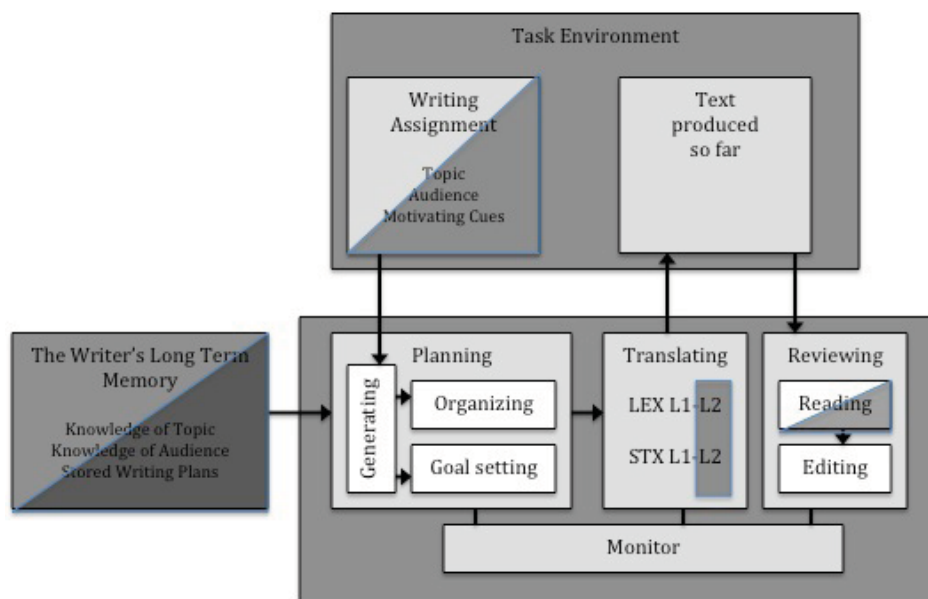


Abbildung 16: L₂-Writing based on Hayes & Flower 1980 Structure of the writing model nach Griebhaber 2005

Zunächst sieht Griebhaber (2005) Unterschiede im Bereich der Aufgabenumgebung. Die Schreibaufgaben für L₂-Schreiber unterscheiden sich partiell von L₁-Schreibaufgaben. Das

wurde in Bezug auf die DSH bereits erläutert. Ziel der Textproduktion ist es, die schriftliche Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch unter Beweis zu stellen. Es geht also um eine vornehmlich sprachliche, nicht um eine fachliche Auseinandersetzung mit einem Thema. Außerdem beeinflusst die bevorstehende Bewertung des Textprodukts durch einen Prüfer den L₂-Schreibprozess. In Bezug auf das Langzeitgedächtnis ist zu berücksichtigen, dass ein Schreiber, der in einem anderen Herkunftsland sozialisiert wurde, häufig über geringe oder sogar unzutreffende Kenntnisse über Themen, Adressaten und Schreibpläne des Ziellandes verfügt. Es werden nicht nur genuine L₂-Ressourcen, sondern auch Kenntnisse aus der L₁ aktiviert und genutzt, die im Widerspruch zu dem geforderten Wissen stehen können. Beispielsweise fehlt einem mit der TP-Vorlage „Migration“ (Abb. 10) konfrontierten Schreiber historisches und politisches Wissen zur Migration in Deutschland, sodass er keine schlüssige Argumentation liefern kann. Auch kann der Schreiber eine Argumentationsstruktur anwenden, die im Zielland nicht üblich ist. Im Schreibprozess im engeren Sinne können sprachliche Defizite das Formulieren in einer L₂ erschweren. Griebhaber nennt als Bereiche, die hauptsächlich betroffen sind, die Lexik und die Syntax:

„Oft werden Pläne auf der Basis von L₁-Strukturen entwickelt, für deren Realisierung in der L₂ dann bestimmte L₂ Mittel gesucht werden; ein passendes Äquivalent wird selten gefunden, sei es, dass kein passendes L₂-Lexem gefunden wird, bzw. es nicht existiert, sei es, dass der syntaktische Rahmen eines L₂-Lexems nicht in den entwickelten L₁-Syntaxrahmen passt; dementsprechend umfangreich sind Prozesse der Wortsuche und der Einpassung gefundener Lexeme; der Formulierungsprozess („Translating“) gestaltet sich mühsam; beim REVIEWING ist zu beachten, dass der L₂-Schreiber den geschriebenen Text nicht mit nativer L₂-Kompetenz beurteilen kann, so dass er auch nicht die fundierten Revisionsentscheidungen eines nativen L₂-Schreibers treffen und realisieren kann“ (Griebhaber 2005).

Diese Prozesse auf Wort- und Satzebene können das Arbeitsgedächtnis des Schreibers so sehr beanspruchen, dass der Text als Ganzes aus dem Blick gerät (vgl. de Beaugrande 1984, Mollitor-Lübbert 1989) und in sich nicht schlüssig gelingt. Dass die Fremdsprachenkenntnisse häufig nicht ausreichen, um zu beurteilen, welche Teile eines Textes der Überarbeitung bedürfen, wird z.B. im Textfeedbackgespräch 506 explizit durch den Schreiber Juan thematisiert: „Weil ich... Jetzt kann ich nicht sagen, hier habe ich ein Problem, weil ich das geschrieben habe, wie ich das glaube und nicht ehm ((1s))... Also deswegen weiß ich nicht, ob ich einen Fehler gemacht habe“ (s113). Der ohnehin komplexe Prozess des Überarbeitens wirft also in einer Fremdsprache zusätzliche Schwierigkeiten auf.

Nach Griebhaber (2008: 230) und Knapp (1997: 224) ist der eingeschränkte Wortschatz beim Schreiben in der Zweitsprache Deutsch eine besondere Herausforderung, da der Schreiber oft nicht über angemessene Begriffe verfügt und auch das Vereinfachen von Formulierungen nicht immer gelingt. Diese Schwierigkeit kommt auch in den Textfeedbackgesprächen zur

Sprache, wie folgender Transkriptauszug aus dem Textfeedbackgespräch 601 zwischen der Tutorin Kira und dem Schreiber Luis zeigt:

[104]

	198 [07:50.0]	199 [07:53.2]	200 [07:53.6]
Luis [v]	Also ich mache das nicht so, dass ich immer übersetze.	Aber	ich habe was • gedacht
Kira [v]		Ah.	

[105]

	..
Luis [v]	und dann ((1s)) fehlt mir ein Wort und dann sollte ich das auf Spanisch denken, weil
Kira [v]	

[106]

	201 [07:58.5]	202 [07:58.9]
Luis [v]	das war	meine eigene Möglichkeit und dann hab ich versucht zu übersetzen,
Kira [v]	Ja.	

[107]

	..	203 [08:02.5]	204 [08:03.0]
Luis [v]	aber das ging ja nicht.		Und dann ((1s)) wurde alles so • • durcheinander.
Kira [v]		Ja.	

Transkriptauszug 5: Textfeedbackgespräch 601, Segmente 198-204

Luis erklärt, dass er nur dann aus seiner Erstsprache zu übersetzen versucht, wenn ihm während des Formulierungsprozesses ein passendes Wort fehlt. Er formuliert seine Sätze also nicht komplett in der Erstsprache vor, stößt aber gelegentlich im Satz auf Lücken, die er nicht füllen kann. Da die Syntax des bereits Geschriebenen den Einsatz eines bestimmten Wortes bzw. einer bestimmten Wortart erfordert (z.B. Substantiv im Dativ), gerät der Satz „durcheinander“ (s204).

Während Knapp (2007: 253) die spezifischen Schreibschwierigkeiten in der Zweitsprache Deutsch vor allem in Wortschatz und Grammatik sieht, differenziert Griebhaber (2006: 309/2008: 229) dies weiter aus: Zwar betreffen Grammatik- und Lexikprobleme alle Schreiber mit Deutsch als Zweitsprache, jedoch kommen zusätzliche Schwierigkeiten bei denjenigen dazu, die schriftsprachliche Kompetenzen in ihrer Erstsprache erworben haben: Aufgrund der Schreibsozialisation in der L₁ nehmen sie Schreibaufgaben unterschiedlich wahr und haben ein abweichendes Wissen zu Textmustern und zur Leserorientierung. Sie können „häufig Erfahrungen auf der Ebene der konzeptionellen Schriftlichkeit in der Herkunftssprache auf Textstrukturen etc. übertragen, ha[ben] aber Schwierigkeiten auf der Ebene der einzelnen Formulierungen“ (Aschenbrenner et al. 2009: 237). Das Zurückgreifen auf L₁-Wissen kann hilfreich sein, aber auch zu Problemen führen. Merkel und Roll (2006) stellen fest, dass Texte von russischsprachigen Schreibern Merkmale aufweisen, die auf die Übertragung textstruktureller und grammatischer Strukturen aus der L₁ zurückzuführen sind. Die Schreiber greifen

also nicht nur bei Textstrukturwissen, sondern auch beim Grammatikerwerb auf L₁-Wissen zu, um Hypothesen über grammatische und syntaktische Strukturen der Zielsprache zu generieren. Folgendes Beispiel aus dem Textfeedbackgespräch 311 zeigt, dass die mexikanische Schreiberin Lucia eine Satzstruktur aus dem Spanischen übernommen hat, was von der Tutorin Maïke, die ebenfalls Spanisch spricht, erkannt wird:

[380]

	627 [31:29.9]
Maïke [v]	((1s)) Ehm und im ersten Teil. "Deswegen viele Gastarbeiter kommen nach Deutschland"

[381]

	..	628 [31:40.0]	629 [31:40.4]
Lucia [v]		Ja.	
Maïke [v]	heißt "Por eso • muchos • trabajadores vienen a Alemania."		((1s)) Genau.

[...]

[388]

	642 [32:21.1]	643 [32:25.5]	644 [32:26.0]	645 [32:26.3]	646 [32:34.2]
Lucia [v]		Okay.		((8s))	
Maïke [v]	Ehm ((1s)) in Deutsch ((1s)) gibt es eine	Regel.	Okay?		Okay, wenn d...
Lucia [k]				((schreibt))	

[389]

	647 [32:35.0]	648 [32:35.9]	649 [32:40.3]
Lucia [v]	Eh "Deswegen kamen".		Jaa,
Maïke [v]		((1,5s)) Richtig. Genau, hast du schon selber gelöst.	
Lucia [k]			((lachend))

[390]

	..	650 [32:42.0]	651 [32:43.1]	652 [32:47.2]
Lucia [v]	ich weiß es.		((2s)) Das Verb kommt an erster und zweiter Stelle.	
Maïke [v]		((Unv., 1s))		Genau.

Transkriptauszug 6: Textfeedbackgespräch 331, Segmente 627-629 und 642-652

Lucia kann die Syntax eigenständig korrigieren, nachdem Maïke sie auf den Transferfehler aufmerksam gemacht hat.

Börner (1989) stellt fest, dass sich beim fremdsprachlichen Schreiben entgegen der kindlichen Schreibentwicklung kognitive Entwicklung und Schreibfähigkeit nicht parallel entwickeln:

„Das Gefälle zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit, das Nachhinken der fremdsprachlichen Produktion hinter der kognitiven Entwicklung, das sich bei weiteren, später gelernten Sprachen naturgemäß noch verstärkt, ist ein Grundproblem des Fremdsprachenunterrichts“ (Börner 1989: 351).

Der Lerner ist „sich der Spannung zwischen differenziertem Gedanken und mangelnder Ausdruckskraft ständig schmerzhaft bewußt“ (Börner 1989: 352). Er besitzt möglicherweise in seiner Erstsprache ausgebaute Fähigkeiten, einen gut strukturierten und differenziert formulierten Text zu produzieren. Diese Muster kann er jedoch in der Fremdsprache nicht realisieren.

In Textfeedbackgespräch 601 stellt Luis mehrere Vergleiche zwischen seiner Erstsprache Spanisch und der Fremdsprache Deutsch auf. Im folgenden Transkriptauszug thematisiert er das Problem, Metaphern nicht übertragen zu können:

[24]

	43 [01:43.9]	44 [01:49.6]
Luis [v]	Und • • ja es ist halt auch dieses... • • Ich benutze ganz viele Bilder auf Spanisch,	so
Kira [v]		Hm´

[25]

	45 [01:50.3]	46 [01:51.2]	47 [01:51.6]
Luis [v]	Metapher und so.		Und auf Deutsch ist es nicht so • leicht und auch manchmal
Kira [v]		Hm´	

[26]

	..	48 [01:55.2]	49 [01:55.7]
Luis [v]	nicht möglich.		Und dann ist es ((1s)) ja quasi ein bisschen frustrierend.
Kira [v]		Ja.	

Transkriptauszug 7: Textfeedbackgespräch 601, Segmente 43-49

Die Erfahrung, Stilelemente nicht wie in der Erstsprache verwenden zu können, empfindet Luis als „frustrierend“ (s49). Er verfügt über stilistisches Wissen, das er nicht anwenden kann. Die Modifikation des Modells zeigt, dass zu den grundsätzlichen Schwierigkeiten im Schreibprozess zusätzlich fremdsprachenspezifische Herausforderungen hinzukommen. Auch Börner (1989) nimmt das Modell von Hayes und Flower (1980a) als Grundlage für seine Modellmodifikation „Schreiben in der Fremdsprache“. Er ergänzt Spezifika der Fremdsprachenvermittlung.

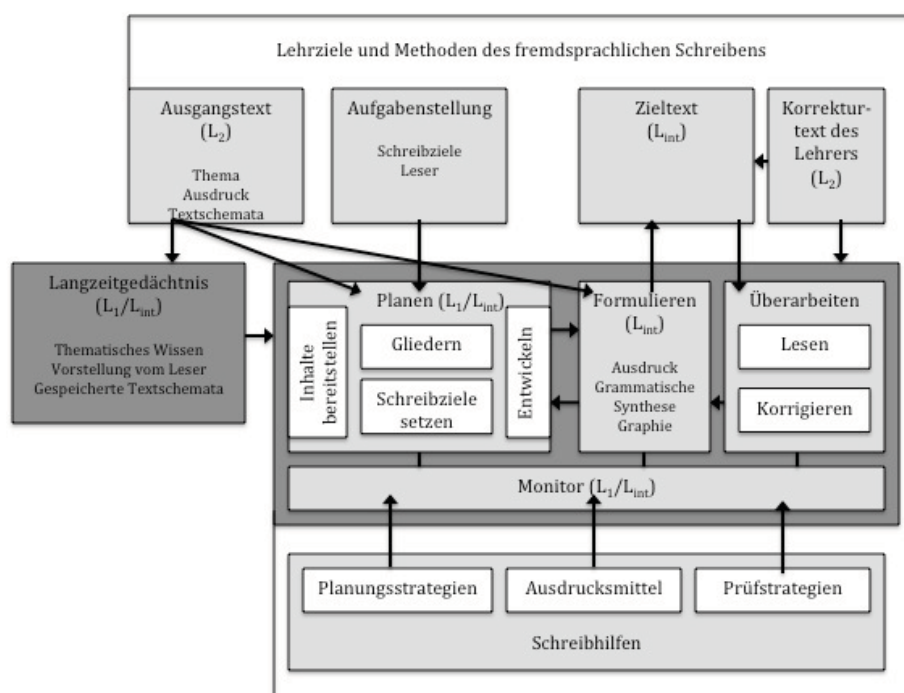


Abbildung 17: Schreiben in der Fremdsprache nach Börner 1989

Zunächst ergänzt Börner (1989) im Ausgangsmodell von Hayes und Flower (1980a) die Bezeichnungen L_1 , L_2 und L_{int} . Er markiert an verschiedenen Stellen, ob sich ablaufende Prozesse oder entstehende Schreibprodukte in der L_1 des Schreibers (z.B. Russisch), der L_2 (Deutsch) oder einer L_{int} (Interlanguage) vollziehen. Der Begriff „Interlanguage“ bezeichnet eine individuelle Lernersprache, die noch nicht der vollständigen zielsprachlichen Kompetenz entspricht. Der L_2 -Lerner nähert sich über die Interlanguage, die interlinguale (Einfluss der L_1) und intralinguale (Übergeneralisierung von Regeln der L_2) Interferenzen beinhaltet, der Zielsprache an (vgl. Selinker 1972). Der Zugriff auf Informationen aus dem Langzeitgedächtnis, das Planen des Textes sowie das Überwachen des eigenen Schreibprozesses können nach Börner (1989) in der Erstsprache oder in der Interlanguage erfolgen. Der Zieltext wird in der Interlanguage formuliert. Zielsprachlich sind laut Börner (1989) nur der Ausgangstext und der Korrekturtext des Lehrers, also die lehrerseitig zur Verfügung gestellten Texte.

Der Bereich der Aufgabenumgebung wird in dem von Börner (1989) aufgestellten Modell ausdifferenziert. Es erfolgt eine Unterscheidung zwischen der Aufgabenstellung und dem in der Zielsprache Deutsch verfassten Ausgangstext. Der Bereich „text produced so far“ wird ersetzt durch die Bezeichnung „Zieltext“. Hiermit ist der Text gemeint, den der Schreiber zu erreichen beabsichtigt. Er wird in der Interlanguage verfasst, während der Korrekturtext des Lehrers, an dem sich der Schreiber bei seiner Überarbeitung orientieren kann, zielsprachlich ist.

Der Ausgangstext ist eine Vorgabe, die der Schreiber in einer durch die Schreibaufgabe vorgegebenen Form weiterverarbeiten muss. Nach Börner (1989) soll die Vorgabe entlastend auf das Schreibhandeln wirken: „Wissen [wird] von außen bereitgestellt, der Schreibende muß nicht mehr nur aus sich heraus schöpfen, sondern kann referierte Sachverhalte, Meinungen usw. übernehmen oder sich auf sie beziehen“ (Börner 1989: 359). Prinzipiell kann der Schreiber dabei den Textinhalt, die Textform oder beides nutzen, um den Zieltext zu verfassen. Börner (1989: 361) nennt vier Grundoperatoren, die den Inhalt und/ oder die Form des Ausgangstextes mit dem Zieltext verknüpfen:

- übernehmen
- verändern
- nicht übernehmen
- besprechen

Der Operator „übernehmen“ beschreibt die unveränderte Verwendung von Form und/ oder Inhalt des Ausgangstextes, „nicht übernehmen“ entsprechend die Nichtverwendung. Das „Verändern“ von Merkmalen kann quantitativ (Verkürzen, Erweitern, Ergänzen, ...) oder qualitativ (Verstärken, Abschwächen, Neuordnen, Parodieren, Perspektive wechseln, ...) erfolgen.

Das Besprechen stellt „einen Sonderfall [dar], insofern der Zieltext den Ausgangstext zum Gegenstand hat“ (Börner 1989: 361). Der Ausgangstext unterstützt den Schreibprozess nur dann, wenn seine Form und/ oder sein Inhalt für den Zieltext verändert oder unverändert verwendet werden können. Gleichzeitig muss eine vollständige Übernahme von Inhalt und Form durch die Aufgabenstellung ausgeschlossen werden, da sonst keine eigenständige Leistung erbracht wird.

Bei den Ausgangstexten der DSH-Textproduktion, die in Abb. 9 und 10 vorgestellt wurden, handelt es sich jeweils um Grafiken mit Textelementen (Überschrift, Beschriftungen, Angaben von Zahlen). Zunächst müssen die Inhalte von der grafischen Form in einen Fließtext übertragen werden. In Bezug auf die Form des Ausgangstextes trifft also der Operator „nicht übernehmen“ zu. Nach (Börner 1989: 362f.) setzt die Übertragung eines Inhaltes in eine neue Form

„voraus, daß der Lerner die Struktur nicht nur einer, sondern zweier Textsorten überschaut und miteinander in Beziehung setzt. Es scheint einfacher zu sein, eine konstante Struktur mit neuen Variablen zu füllen als diese Variablen zu einer neuen Struktur zu ordnen.“

Die Textproduktion erfordert an dieser Stelle also ein hohes Maß an Lesefähigkeit, genauer den kompetenten Umgang mit diskontinuierlichen Texten wie Tabellen und Grafiken.

Der Inhalt des Ausgangstextes wird nun wiederum nicht einfach in den Zieltext übernommen, sondern quantitativ und qualitativ verändert. Eine quantitative Veränderung erfolgt in der Grafikbeschreibung insofern, als dass der Schreiber Teilinhalte des Ausgangstextes gezielt auswählen muss. Er soll die relevanten Informationen darstellen, den Ausgangstext also verkürzen. Ferner müssen an anderen Stellen Ergänzungen vorgenommen werden, etwa in der Verschriftlichung grafischer Informationen oder in der Erklärung von Zusammenhängen. Im argumentativen Teil der DSH-Textproduktion erfolgt eine quantitative und zugleich qualitative Veränderung des Inhaltes. Der Schreiber ergänzt Informationen, die bestimmte Argumente hervorheben und andere abschwächen. Für die Aufgabenteile 2 und 3 reichen die Informationen des Ausgangstextes also nicht aus, der Schreiber ist auf sein Sprach- und Weltwissen angewiesen, was eine besondere Schwierigkeit darstellt:

„Expansionsübungen sind schwieriger als Kompressionsübungen, wenn sie vom Lerner verlangen, daß er zum Ausgangstext zusätzliches Wissen und damit zumeist zusätzlichen Wortschatz beisteuert [...]. Erleichtert werden können sie, wenn nur die Form erweitert werden soll (z.B. in der Vertexung einer statistischen Tabelle [...]) oder wenn der Lerner massiven Rekurs auf schematisches Weltwissen (Skripts) nimmt“ (Börner 1989: 363).

Insofern stellen in der DSH-Textproduktion die Vertexung der Grafik und der Bezug auf Allgemeinwissen eine Entlastung für den Schreiber dar.

Der Operator „besprechen“ wird folgendermaßen bestimmt: „Der Zieltext ist in diesem Fall ein Text über [i.O. fett, IL] einen Text, über seinen Inhalt, vor allem aber über seine sprachliche Gestalt, über seine Form und das Zusammenspiel von Inhalt und Form“ (Börner 1989: 364). Dies trifft auf die DSH-Textproduktion nicht zu. Es geht zwar darum, der Grafik gezielt Informationen zu entnehmen, es wird aber zum Beispiel nicht diskutiert, ob die gewählte Darstellungsform für den Inhalt angemessen ist.

Die Modellmodifikation verdeutlicht, dass sich der spezifische Schreibprozess fremdsprachlichen Schreibens im Unterrichtskontext von der Erschließung eines Aufgabentextes und der dazugehörigen Schreibaufgabe zur Formulierung eines Zieltextes hin entwickelt, der mit dem Korrekturtext des Lehrers auf seine Angemessenheit überprüft werden kann:

„Der Korrekturtext im engeren Sinn, der meist eingebettet ist in einen größeren Korrekturdiskurs, kann als ein weiterer Intertext zu der Abfolge von Ausgangstexten und Zieltext aufgefaßt werden. Er bildet den Abschluß der Schreibübung, kann jedoch im gesamten Lehr- und Lernkreislauf durchaus als eine Art neuer Ausgangstext zu weiteren aufbauenden Übungen funktionieren“ (Börner 1989: 370).

Der Rahmen der Schreibaufgabe ist also durch die Kombination der Vorgabe, d.h. des Ausgangstextes, und der Schreibaufgabe, die vorgibt, wie mit dem Ausgangstext umgegangen werden soll, bestimmt. Börner (1989) ergänzt im Modell zudem drei Schreibhilfen, die auf den Monitor einwirken:

- Planungsstrategien, die den Planungsprozess steuern
- Ausdrucksmittel, die den Formulierungsprozess bestimmen
- Prüfstrategien, die den Überarbeitungsprozess überwachen

Schreibhilfen liegen bei der Aufgabenstellung der DSH-Textproduktion in Form von Leitfragen vor, die als Gliederungshinweise für den Text verstanden werden können:

„Damit wird der Schreibende beim Planen seines Textes, d.h. beim Bereitstellen des Inhalts, beim Gliedern und Entwickeln der Gedanken in nicht geringem Maße entlastet, so daß er seine Aufmerksamkeit stärker den sprachlichen Fragen zuwenden kann“ (Börner 1989: 366).

Börner (1989) hebt hervor, dass Schreibaufgaben im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts lehrerseitig geplant, gesteuert und bewertet werden. Sie unterstützen den Lerner beim Formulieren, indem sie Formulierungsmuster anbieten (z.B. Wortschatz, Hinweise zur Textstruktur), die im Zieltext aufgegriffen werden können. Hierbei sei zu beachten, dass konkrete Formulierungshilfen wie vorformulierte Satzbausteine oder Wörterlisten „vom Lerner verabsolutiert“ (Börner 1989: 369) werden können und dann möglicherweise nicht funktional eingesetzt werden. Sie können den Schreibprozess in diesem Fall sogar stören, da der Lerner sich vorrangig darauf konzentriert, die Vorgaben unterzubringen. Diese Gefahr bestimmt auch in der DSH. Der Korrekturtext des Lehrers, der die aus Lesersicht ideale Lösung repräsentiert, stellt die von Böttcher und Becker-Mrotzek (2003) geforderte Rezeptionsseite dar. Den Ausgangstext,

den Zieltext sowie die Texte, die auf dem Weg vom Ausgangstext zum Zieltext vom Fremdsprachenlerner produziert werden, bezeichnet Börner (1989) als „Intertexte“. Er kritisiert, dass diese Funktion in kognitiven Schreibprozessmodellen wie dem von Hayes und Flower (1980a) unberücksichtigt bleibt: „dies ist ein Manko, das bei der Verwendung der Modelle für didaktische Zwecke ausgeglichen werden muß“ (Börner 1989: 353).

Krings (1989: 397) differenziert 14 Subprozesse, die innerhalb eines fremdsprachlichen Textproduktionsprozesses auftreten:

1. Planungsprobleme identifizieren
2. Grobpläne generieren
3. Feinpläne generieren
4. Feinpläne realisieren in L ₁
5. Feinpläne realisieren in L ₂
6. Pläne organisieren
7. Pläne evaluieren
8. über Pläne entscheiden
9. die Planungsausführung überwachen
10. Pläne revidieren
11. L ₂ -Probleme identifizieren
12. L ₂ -Problemlösungsstrategien aktivieren
13. Problemlösungen evaluieren
14. über L ₂ -Problemlösungen entscheiden

Abbildung 18: Modell des Schreibens in der Fremdsprache nach Krings 1989

Die Subprozesse 1 bis 10 beschreiben, wie die inhaltliche Struktur eines Textes schrittweise hervorgebracht und sprachlich realisiert wird. Abgesehen von Subprozess 5 treten diese Subprozesse auch beim Schreiben in der L₁ auf. Im ersten Subprozess werden Probleme bei der Planung identifiziert, woraufhin in den folgenden vier Subprozessen Pläne zur Lösung des identifizierten Problems hervorgebracht und realisiert werden. Im Modell von Hayes und Flower (1980a) entsprechen diese Subprozesse dem Planungs- und Formulierungsprozess. Im zweiten Subprozess werden Grobpläne generiert, die sich auf den Gesamttext beziehen und die Feinplanung determinieren. Der Subprozess entspricht demnach dem „Goal setting“ nach Hayes und Flower (1980a). Der dritte Subprozess, in dem Feinpläne generiert werden, entspricht dem „Generating“: Mit konkretem Bezug auf einzelne Inhalte, die im Text formuliert werden sollen, werden Pläne gemacht, die noch nicht ausformuliert sind, sondern als „*brainstorming-Resultate*“ (Krings 1989: 400) vorliegen. Die Formulierungsarbeit erfolgt in den folgenden Subprozessen, in denen die Feinpläne realisiert werden, also der Text produziert

wird. Dies entspricht dem Prozess des „Translating“, wobei auch Teilprozesse aus „Planning“ und „Revising“ eine Rolle spielen können, da der Schreiber Textinhalte bereits während des Formulierens überarbeitet und Pläne anpasst. Der sechste Subprozess beschreibt das Organisieren von Plänen, also das konkrete Anordnen geplanter Inhalte im Text. Es entspricht dem „Organizing“ bei Hayes und Flower (1980a). In den Subprozessen 7 und 8 werden Pläne evaluiert und ausgewählt. Diese Subprozesse treten nur dann auf, wenn miteinander konkurrierende Pläne vorliegen, sodass explizit eine Entscheidung für einen Plan getroffen werden muss. Der neunte Subprozess, das Überwachen der Planausführung, entspricht dem „Monitor“, der zehnte Subprozess „Pläne revidieren“ dem „Editing“. Dabei bezieht sich das Revidieren ausschließlich auf das Ändern bereits schriftlich formulierter Textteile, also auf Textrevisionen, die sich nach ihrer Komplexität unterscheiden lassen. Baurmann und Ludwig (1984) differenzieren fünf Komplexitätsstufen¹⁹:

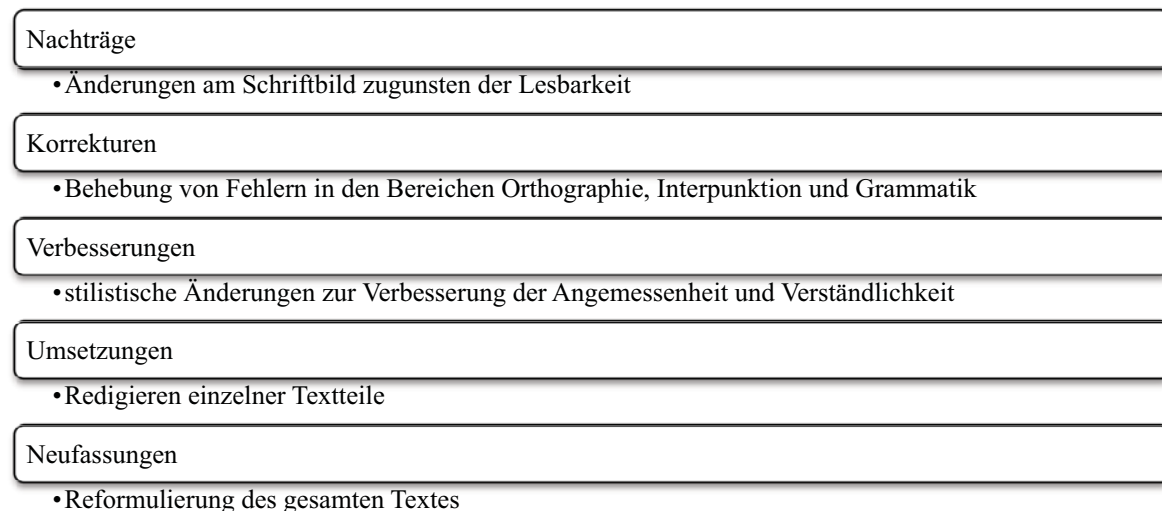


Abbildung 19: Textrevisionen nach Baurmann und Ludwig 1984

Ungeübte Schreiber nehmen oft nur Überarbeitungen auf der Mikroebene („surface changes“), also Nachträge und Korrekturen, vor. Verbesserungen und Umsetzungen („macrostructure changes“) werden vornehmlich von versierten Schreibern realisiert, die ihren Text im Ganzen überblicken und Desiderate in der Makrostruktur erkennen. Neufassungen werden häufig von ungeübten Schreibern angefertigt, da sie nicht wissen, was sie überarbeiten sollen. Diese Strategie führt jedoch selten dazu, dass die Neufassung sich gegenüber der ersten Version verbessert: „Ohne ein gründliches Nachdenken über den vorangegangenen Schreibversuch und ohne die Gewissheit, inhaltlich, konzeptionell und sprachlich wirklich neu beginnen zu können, werden Neufassungen [...] kaum glücken“ (Baurmann 2002: 94f.).

¹⁹ Zur Differenzierung von Textrevisionen vgl. außerdem Matsushashi (1987) und Faigley und Witte (1981).

Prätextrevisionen, die kognitiv ausgeführt werden, finden im achten Subprozess statt.²⁰ Krings (1989: 403) stellt fest, dass beim L₁-Schreiben Planrevisionen typisch sind, wohingegen es beim L₂-Schreiben häufiger zu „spontane[n] Autokorrekturen“ kommt.

Die Subprozesse 11 bis 13 beziehen sich auf das Schreiben in der L₂. Im elften Subprozess werden spezifische L₂-Probleme identifiziert. Hierzu zählen laut Krings (1989) orthographische, morphosyntaktische, lexikosemantische und kommunikativ-stilistische Probleme, die den Formulierungsprozess stören: „Solche durch fremdsprachliche Kompetenzdefizite ausgelösten Unterbrechungen im eigentlichen Formulierungsprozess sind für das fremdsprachliche Schreiben typisch“ (Krings 1989: 397). Im zwölften Subprozess aktiviert der L₂-Schreiber daraufhin spezifische L₂-Lösungsstrategien:

„Die Aktivierung von Strategien kann zu einer Problemlösung führen, die sofort als richtig akzeptiert wird. Sie kann jedoch auch zu einer unbefriedigenden, zu mehreren konkurrierenden oder zu überhaupt keiner Lösung führen. In diesen Fällen treten häufig die Subprozesse 13 (L₂-Probleme evaluieren) und 14 (über L₂-Problemlösungen entscheiden) auf“ (Krings 1989: 398).

Das Modell beruht auf zwei explorativen Studien, in denen Krings (1989) das Schreibhandeln in der Fremdsprache untersucht. Die dreizehn Teilnehmer verfassten Texte zu einer vergleichbaren Aufgabe in ihrer L₁ und ihrer L₂. Dabei verbalisierten sie ihr Vorgehen bei auftretenden Schwierigkeiten („thinking aloud“-Protokolle). Erhoben wurden u.a. der Textumfang, die Textproduktionsgeschwindigkeit, der Umfang der Verbalisierungen, die Anzahl und Dauer der Sprechpausen und die Pausenverteilung.

Krings (1989: 401) bezeichnet das Verhältnis von L₁- zu L₂-Planrealisierungen „als wichtige[n] Indikator für die Rolle der Muttersprache im fremdsprachlichen Textproduktionsprozeß.“ Seine Untersuchung belegt, dass 100% der *Plangenerierungen* und 40,6% der *Planrealisierungen* in der L₁ verbalisiert werden: „Es wird sozusagen in der Muttersprache eine ‚textfertige‘ Formulierung aktiviert, die nur noch in die Fremdsprache ‚übersetzt‘ zu werden braucht“ (Krings 1989: 423). Die Schwierigkeit besteht aber gerade in diesem „nur noch“: 44% der L₂-Probleme kommen zustande, weil „eine fest konzeptualisierte semantische Einheit in der Muttersprache, nicht aber in der Fremdsprache aktiviert werden kann“ (Krings 1989: 415). L₂-Probleme entstehen also gerade aus dem Versuch, in der Erstsprache generierte Probleme sprachlich in der L₂ zu realisieren, wie bereits die Modellmodifikation Griebhabers (2005) zeigte. Krings (1989: 420) identifiziert zwei typische von L₂-Schreibern angewendete Vermeidungsstrategien, die er in Anlehnung an Varadi (1980) als „message adjustment“ und „message abandonment“ bezeichnet:

²⁰ Zur Unterscheidung von Prätextrevisionen und Textrevisionen vgl. z.B. Rau 1994 und Wrobel 1995.

- message adjustment: Anpassung der Äußerungsabsicht an die Ausdrucksmöglichkeiten (statt Abstimmung der sprachlichen Mittel auf die Äußerungsabsicht)
- message abandonment: Aufgabe der Äußerungsabsicht aufgrund von Formulierungsproblemen

Die Konsequenz aus diesen Strategien ist die Stagnation des Lernprozesses. Die Schreiber formulieren ihre Texte im Rahmen ihrer Ausdrucksmöglichkeiten, auch wenn ihre Äußerungsabsicht darüber hinaus geht.

Krings (1989: 426) identifiziert weitere Parameter, in denen sich die L₂-Textproduktion von der in der Erstsprache unterscheidet. Ungefüllten Sprechpausen (>3 Sekunden) machen beim L₁-Schreiben 92,9% der Gesamtdauer der Textproduktion aus, beim L₂-Schreiben lediglich 37,4%. Der Schreibprozess wird beim L₂-Schreiben also deutlich häufiger gestört bzw. unterbrochen. Auch die Textproduktionsgeschwindigkeit unterscheidet sich. L₁-Schreiber produzieren mehr als doppelt so viele Wörter pro Minute wie L₂-Schreiber. Als letzten Parameter nennt Krings (1989: 429) die Verbalisierungsdichte, also das Verhältnis vom Text- zum Verbalisierungsumfang. L₂-Schreiber verbalisieren 10x so viel wie L₁-Schreiber.

Krings' (1989: 427) Ergebnisse führen zu der Hypothese, dass der L₁-Schreibprozess automatisierter verläuft und es zu wesentlich weniger Alternativplanungen bzw. konkurrierenden Plänen kommt als im L₂-Schreibprozess, sofern es sich um die Produktion eines vergleichbaren Textes handelt. Aufgrund der geringen Datenbasis müssten jedoch weitere Untersuchungen stattfinden, um die vermuteten Zusammenhänge nachzuweisen. Hierbei sollte auch das Sprachniveau der Teilnehmer in der L₂ berücksichtigt und nach Leistungsgruppen differenziert werden.

Die herangezogenen Modelle haben fremdsprachenspezifische Besonderheiten des Schreibhandelns aufgezeigt. Im folgenden Unterkapitel werden verschiedene Schreibkompetenzmodelle diskutiert, die die Herausforderungen des Schreibprozesses, aber auch produktspezifische Anforderungen an das Schreiben berücksichtigen.

3.4 Modellierung von Schreibkompetenz

Schreibkompetenzmodelle versuchen, Teilkompetenzen zusammenzutragen, die zum Durchlaufen eines erfolgreichen Schreibprozesses und zum Erreichen eines erfolgreichen Schreibproduktes erforderlich sind. Sie beziehen also neben dem Schreibhandeln auch den Text ein und setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte. Der Kompetenzbegriff ist insofern problematisch, als dass er nicht einheitlich definiert ist, in unterschiedlichen Disziplinen verwendet wird und zahlreiche Begriffe existieren, die einerseits als Synonyme, andererseits auch zur

Abgrenzung genutzt werden. Statt von Kompetenzen wird z.B. von Fähigkeiten, Kenntnissen, Skills, Wissen oder Können gesprochen. Ortner merkt an, dass der Kompetenzbegriff

„inzwischen vollkommen willkürlich gebraucht wird. Jeder postuliert die Existenz von Kompetenzen, die er gerade braucht – freihändig und ohne jede Angabe darüber, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit man von einer Kompetenz sprechen kann“ (Ortner 2000: 106f.).

Die Willkür bei der Erstellung von Schreibkompetenzmodellen kritisiert auch Kruse:

„Kompetenzen können nicht einfach deklamiert werden, sondern müssen aus einer Untersuchung des Kompetenzbereichs resultieren und in der pädagogischen Praxis erhärtet werden. Wer Standards für Schreibkompetenz definieren will, muss ein Modell des Kompetenzbereichs vorlegen und dafür reicht es nicht, wünschenswerte Fähigkeiten zu inventarisieren“ (Kruse 2007: 120).

Ein allgemeingültiges Schreibkompetenzmodell lehnt er ab, da Schreibkompetenzen „keine abstrakt-verfügbare Einheiten, die man einmal lernt und dann beliebig ‚anwendet‘“ (Kruse 2007: 120) seien, sondern immer in einem fachlichen, schulischen, wissenschaftlichen oder beruflichen Kontext stehen, der bestimme, welche konkreten Kompetenzen erforderlich seien. Darüberhinaus sei oft unklar, wie die geforderten Schreibkompetenzen erworben werden sollen:

„Welche Kompetenzen man möglicherweise aufbauen kann, hängt aber von den verwendeten didaktischen Methoden ab, nicht von Deduktionen aus abstrakten Systematisierungen. Kompetenzen lassen sich nicht auswendig lernen, sondern sind nur in handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichtsformen herauszubilden“ (Kruse 2007: 123).

Im Folgenden werden vier Modellierungen von Schreibkompetenz vorgestellt. Zuvor soll eine häufig verwendete Definition von Kompetenz herangezogen werden, auf die sich diese Arbeit bezieht. Weinert versteht unter Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002: 27f.).

Hier wird wie in den vorgestellten Schreibprozessmodellen Bezug auf die Problemlösefähigkeit genommen. Es wird die Bereitschaft, seine Kompetenz an das jeweilige Problem angepasst einzusetzen, betont. Eigenverantwortlichkeit spielt also eine zentrale Rolle. Es geht nicht nur darum, etwas zu können, sondern auch um die Bereitschaft, dieses Können zu zeigen. Die Begriffe Schreibkompetenz und Textkompetenz werden im Forschungsdiskurs nicht einheitlich voneinander differenziert. In dieser Arbeit wird in Anlehnung an Fix (2006a: 24) der Begriff Schreibkompetenz verwendet, „weil er die Prozesshaftigkeit stärker in den Vordergrund stellt als das entstehende Produkt ‚Text‘“.

Kruse (2003) nennt vier Dimensionen der Textproduktion, aus denen er Teilkompetenzen ableitet, die hier modelliert werden sollen:

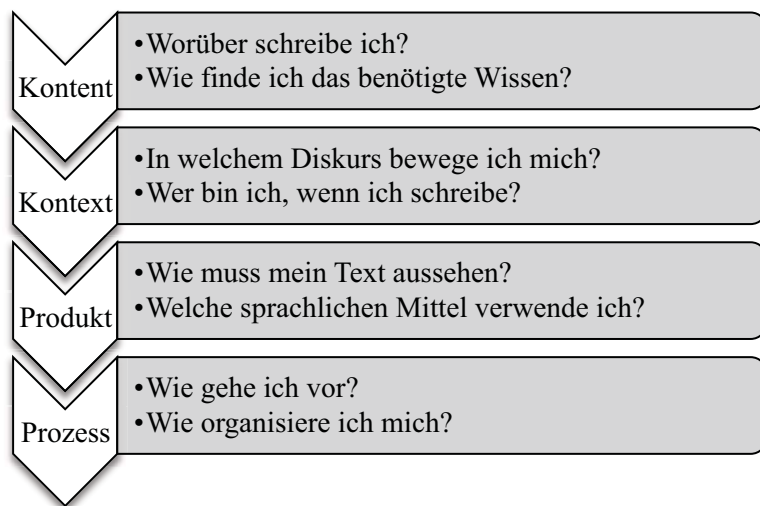


Abbildung 20: Dimensionen der Textproduktion nach Kruse 2003

Während beim wissenschaftlichen Schreiben im inhaltlichen Bereich (Kontent) Fach-, Recherche- und Forschungskompetenzen notwendig sind, sind bei der DSH-Textproduktion keine spezifischen Fach- oder Recherchekompetenzen gefragt. Der Schreiber muss jedoch erkennen, wo die für seinen Text notwendigen inhaltlichen Informationen in der Vorgabe zu finden sind. Er muss sie verstehen und interpretieren können. Ferner muss er wissen, welches Vorwissen ihm bei der Bearbeitung der Aufgabe hilft und wie er damit umgeht, wenn ihm Informationen (z.B. zur Situation in seinem Herkunftsland) fehlen, die er nicht recherchieren kann bzw. darf. Im Bereich Prozess geht es um die gesamte Gestaltung der Aufgabenbearbeitung, also etwa die Zeitplanung, das Durchlaufen verschiedener Phasen (Planen, Schreiben, Überarbeiten), die Bewältigung aller notwendigen Arbeitsschritte und den Einsatz von Schreibstrategien. In der DSH sollte der Schreiber die knappe ihm zur Verfügung stehende Zeit effektiv nutzen, also im Vorfeld planen, wie viel Zeit er für die Auseinandersetzung mit der Vorgabe und der Planung seines Textes, dem eigentlich Formulieren und dem Überarbeiten und Korrigieren verbringt. Es steht ihm frei, sich Notizen oder eine Gliederung zu machen, sodass er den Textaufbau planen kann. Da der Text handschriftlich verfasst wird, ist das Überarbeiten schwieriger, denn er muss bei Änderungen auf die Leserlichkeit achten. Nach Baurmann (2002: 91) zeigen sich hinsichtlich der Qualität der Textkohärenz signifikant bessere Ergebnisse bei computergeschriebenen Texten im Vergleich zu handgeschriebenen. Es ist also davon auszugehen, dass die DSH-Prüflinge kaum überarbeiten, aber ggf. viel planen, um in einem Zug einen kohärenten Text zu formulieren. Vom Produkt, also dem zu schreibenden Text, haben DSH-Prüflinge, die sich gezielt in Kursen oder mithilfe von Selbstlernmaterial und Beispielklausuren auf die Prüfung vorbereiten, oft eine sehr genaue Vorstellung. Sie orientieren sich an der Struktur von Beispiellösungen, setzen gezielt bestimmte Wis-

senselemente ein (z.B. nennen sie die Quellen von Grafiken), nutzen Textbausteine (z.B. „Die vorliegende Grafik zeigt...“) und bestimmte sprachliche Mittel wie erweiterte Partizipialattribute oder Nebensätze, um von ihrer fremdsprachlichen Kompetenz zu überzeugen. Der Kontext umschreibt den diskursiven Rahmen, die Konstellation, in der Texte entstehen. Texte kommunizieren mit einem Leser, sie richten sich an bestimmte Adressaten. Die DSH-Textproduktion richtet sich an eine Prüfergruppe, die die sprachliche Studierfähigkeit des Prüflings beurteilen soll. Die vier Teilkompetenzen bedingen einander, d.h. sie hängen wechselseitig voneinander ab.

Auch das Schreibkompetenzmodell von Fix (2006a) besteht aus vier Dimensionen:

	<i>Was schreibe ich?</i> Inhaltliche Kompetenz	
<i>Warum und für wen schreibe ich?</i> Zielsetzungskompetenz	Interdependente Fragen im Schreibprozesse	<i>Wie formuliere und überarbeite ich?</i> Formulierungskompetenz
	<i>Wie baue ich den Text auf?</i> Strukturierungskompetenz	

Abbildung 21: Dimensionen von Schreibkompetenz nach Fix 2006a: 26

Die modellhafte Darstellung soll veranschaulichen, „dass es sich bei der Textproduktion um Operationen handelt, die

- rekursiv (zurückweisend) und
- interdependent (voneinander gegenseitig abhängig) sind, also nicht linear und Schritt für Schritt ablaufen müssen“ (Fix 2006a: 26).

Die inhaltliche Kompetenz entspricht dem Teilbereich, den Kruse (2003) als „Kontext“ modelliert. Strukturierungs- und Formulierungskompetenz entsprechen dem Teilbereich „Produkt“. Die Differenzierung nach Fix (2006a) in zwei Kompetenzbereiche verdeutlicht die Komplexität dieses Bereiches. Der Schreiber muss sowohl die Makroebene, also die Gliederung des Textes und die Kohärenz im Blick haben, als auch auf der Mikroebene konkrete Formulierungen und grammatische Mittel wie z.B. Kohäsionsmittel einsetzen, um die Makrostruktur zu unterstützen. In der DSH kann ein Schreiber seine Argumentation auf der Makroebene gliedern, in dem er beispielsweise nach dem Prinzip „Argument nennen – Argument erklären – Beispiel anführen“ vorgeht. Das kann er auf der Mikroebene sprachlich durch Routineausdrücke wie „Ein weiteres Argument für... ist...“, „Beispielsweise...“, etc. unterstützen. Die Zielsetzungskompetenz kann als Parallele zu Kruses (2003) Begriff „Kontext“ verstanden werden. Der Teilbereich „Prozess“ taucht bei Fix (2006a) nicht explizit auf. Die Fragen (z.B. „Wie baue ich den Text auf?“ oder „Wie überarbeite ich?“) zeigen aber, dass sich die vier Teilkompetenzen sowohl auf das Textprodukt als auch auf den Schreibprozess beziehen. Fix (2006a: 27-30) differenziert spezifische Operationen, die zur Erfüllung der vier Teilkompetenzen notwendig sind. Diese werden hier tabellarisch zusammengefasst:

<i>Zu lösende Problemfrage</i>	<i>Operationen im Schreibprozess</i>
Warum und für wen schreibe ich?	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibenanlass erfassen, Weltwissen über die Situation aktivieren • Aufgabe dekodieren • Klären der Schreibfunktion und der Schreibmotivation • Setzen eines ersten Schreibziels • Ggf. Emotionen kanalisieren (z.B. Unlust unterdrücken) • Rezipient antizipieren und Angemessenheit an dessen Erwartungen bestimmen
Was schreibe ich?	<ul style="list-style-type: none"> • Ideen generieren • Imagination entfalten • Vorwissen aktivieren • Informationen entfalten • Schreibziel präzisieren
Wie baue ich den Text auf?	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen bewerten und strukturieren • Konzeptionelle Vorstellung vom Text entwickeln, planen • Inhalt festlegen • Weiteres Vorgehen organisieren
Wie formuliere und überarbeite ich?	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftsprache produzieren, dabei Probleme auf verschiedenen linguistischen Ebenen bewältigen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Orthographie ○ Morphologie ○ Syntax ○ Lexik, Semantik ○ Stilistik ○ Textkohärenz ○ Darstellung, Layout • Revisionen durchführen, z.B. Formulierungen umstellen, ersetzen, streichen, erweitern (linguistische Operationen), dabei ständig zwischen allen Ebenen hin- und herspringen, gefundene Fehler überprüfen, nachschlagen usw.

Tabelle 4: Problemfragen und Operationen im Schreibprozess nach Fix 2006a

Mandl, Friedrich und Horn (1986) differenzieren vier Wissenstypen, auf die sich Becker-Mrotzek und Schindler (2007) bei ihrer Modellierung von Schreibkompetenz beziehen:

- deklaratives Wissen, d.h. Faktenwissen über Sachverhalte („Knowing-that“)
- Problemlöse-Wissen, d.h. methodisches Wissen zur Bewältigung eines Problems („Knowing-how“)
- prozedurales Wissen, d.h. zu Routinen verdichtetes Wissen: deklaratives Wissen und Problemlöse-Wissen werden in unbewusstes, automatisiertes Wissen überführt, was mit Feilke und Augst (1989: 303) als „Entlastungsprinzip“ bezeichnet werden kann
- metakognitives Wissen, d.h. „die Fähigkeit, das eigene Handeln und die eigene Kognition zum Gegenstand des Wissens und Nachdenkens zu machen“ (Becker-Mrotzek/ Schindler 2007: 9f.)

Ossner (2006) verbindet diese Wissensbereiche mit verschiedenen inhaltlichen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts. Diese Struktur übernehmen Becker-Mrotzek und Schindler (2007) in ihrem Modell:

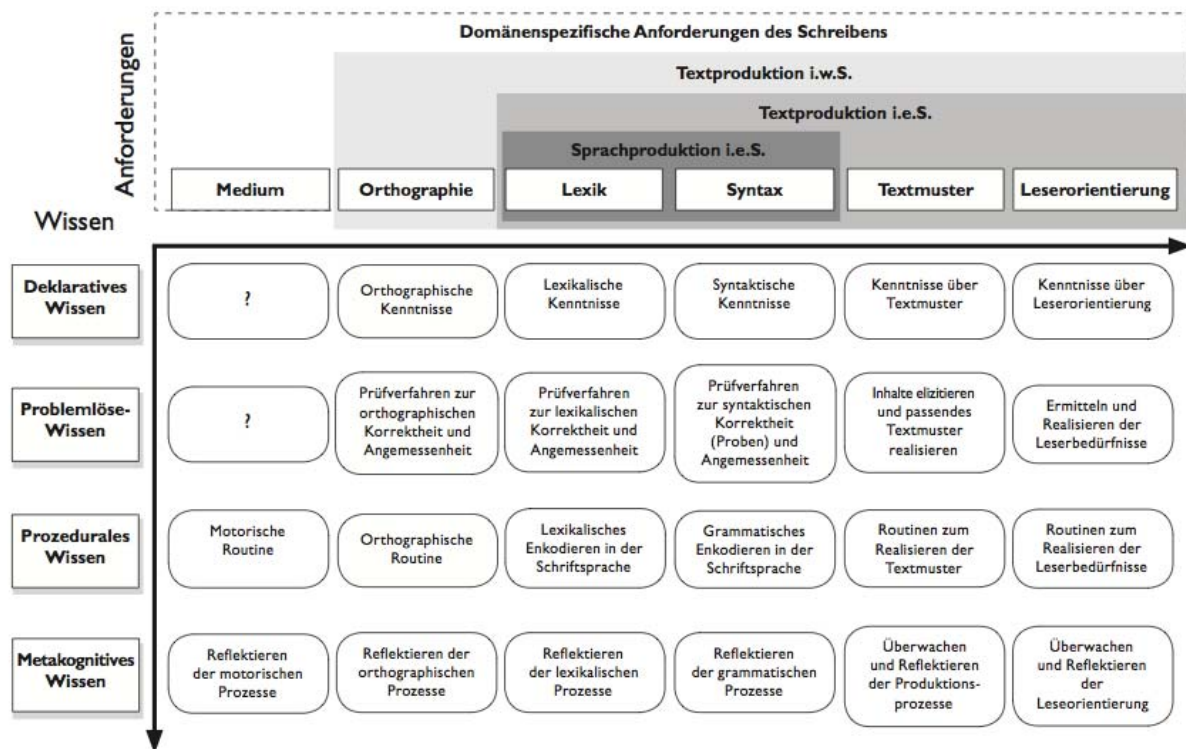


Abbildung 22: Kompetenzmodell Schreiben nach Becker-Mrotzek und Schindler 2007: 24

Inhaltliche Anforderungsbereiche beim Schreiben sind demnach das Medium (z.B. erfordern Hand- und Tastaturschreiben unterschiedliche motorische Prozesse), die Orthographie, die Lexik, die Syntax, das Textmuster (d.h. Layout, Überschriften, Absatzbildung, Mittel der Kohärenz und Kohäsion) und die Leserorientierung (d.h. „Textelemente, die explizit oder implizit dem Verstehensprozess des Lesers zugeordnet sind“ (Becker-Mrotzek/ Schindler 2007: 13)). Da Lexik und Syntax keine spezifischen Bereiche des Schreibens sind, werden sie als Sprachproduktion im engeren Sinne bezeichnet. Die Orthographie gehört wiederum nur zur Textproduktion im weiteren Sinne, da sie auch bei der Verschriftlichung von Einzelwörtern, Stichpunkten, Listen usw. zum Tragen kommt. Der Anforderungsbereich der Leserorientierung wird nur analytisch von den anderen Bereichen abgetrennt, da er sich mit ihnen überschneidet. So tragen mitunter die Wahl des geeigneten Mediums, das Erfüllen der orthographischen Norm, die Verwendung einer angemessenen Lexik und Syntax sowie das Realisieren des erforderlichen Textmusters dazu bei, dem adressierten Leser das Verstehen des Textes zu erleichtern. Becker-Mrotzek und Schindler (2007) meinen hier also Textelemente, die der „Orientierung an einem absenten Adressaten“ (Becker-Mrotzek/ Schindler 2007: 13) dienen, aber auch anderen Bereichen zugeordnet sein können. In Bezug auf die Wissenstypen beim Schreiben stellen Becker-Mrotzek und Schindler (2007: 13-16) folgende Hypothesen auf:

- Deklaratives Wissen: Es sind orthographische Kenntnisse, ein allgemeiner und ein themenspezifischer Wortschatz und Kenntnisse der Schriftsprache (z.B. Explizitheit) bzw. unterschiedlicher

sprachlicher Register erforderlich. Fraglich ist dagegen, ob explizites Wissen zum Medium, zur Syntax bzw. Grammatik, zur Textstruktur und zur Leserorientierung hilfreich sind, um Texte zu produzieren.

- Problemlöse-Wissen: Hilfreich sind Prüfverfahren zur orthographischen, lexikalischen und syntaktischen Korrektheit sowie zur lexikalischen, syntaktischen und textstrukturellen Angemessenheit. Außerdem können Methodenkenntnisse in Bezug auf Textmuster (z.B. Clustering, Mind-mapping) und die Leserorientierung (z.B. Perspektivenwechsel durch das Formulierung von Fragen eines antizipierten Lesers an den Text) nützlich sein.
- Prozedurales Wissen: Das prozedurale Wissen meint alle Verfahren des Problemlöse-Wissens, die automatisiert ablaufen. Routine im Hand- oder Tastaturschreiben setzt Kapazitäten für andere Prozesse frei. Ein differenzierter Wortschatz „erleichtert den sprachlichen Ausdruck von Gedächtnisinhalten“ (Becker-Mrotzek/ Schindler 2007: 15). Auch das Verfügen über bestimmte Phrasen und standardisierte Textmuster erleichtert den Schreibprozess. Kurz: Je höher die Zahl automatisierter Prozesse ist, desto leichter fällt das Schreiben: „Beim Schreiben sind zahlreiche kognitive Operationen bis hin zu psychomotorischen Fertigkeiten gleichzeitig verlangt. Diese müssen jedoch nicht alle bewusst reflektiert werden, sondern können als Prozeduren internalisiert, unbewusst verinnerlicht sein“ (Fix 2006a: 31).
- Metakognitives Wissen: Hier ist der „Monitor“ (Hayes/ Flower 1980a) gemeint, also alle Prozesse, „die den Schreibprozess sowie den Text in seinem unterschiedlichen Aspekten zum Gegenstand der eigenen Kognition machen“ (Becker-Mrotzek/ Schindler 2007: 15). Der Schreiber kann sich z.B. fragen, welches Medium für den zu produzierenden Text geeignet ist. Er kann einschlägige Texte zum Vergleich heranziehen, um sich ein Bild über angemessene Lexik, Syntax und Textstruktur zu machen. Auch die bewusste Wahl einer passenden Schreibstrategie gehört in diesen Bereich.

Becker-Mrotzek und Schindler definieren die sichtbare Schreibkompetenz „als das Produkt aus Anforderungsniveau der Schreibaufgabe und der Summe des anforderungsbezogenen Wissens“ (2007: 16f.). Schreibwissen wiederum ist die „Summe der einzelnen Wissenskomponenten“ (2007: 17). Wie hoch das Anforderungsniveau an den Schreiber sei, hänge vor allem von dem Textmuster ab, das die Schreibaufgabe fordert: „Das Anforderungsniveau liegt umso höher, je stärker das eigene Wissen für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden muss“ (Becker-Mrotzek/ Schindler 2007: 16).

Da sowohl die ausschließliche Produkt- als auch die starre Prozessorientierung das Schreibhandeln nicht umfassend erklären können, führen Baumann und Weingarten (1995) als dritte Größe den Begriff der Prozedur ein, auf den sich Feilkes Verständnis von Schreibkompetenz stützt: „Prozeduren sind die mehr oder weniger stabilen kognitiven Gegebenheiten (das

Schreibwissen), die einzelne Schreibprozesse hervorbringen“ (Baurmann/ Weingarten 1995: 14). Sie grenzen die drei Begriffe mithilfe der Computermetapher voneinander ab:

„Prozeduren sind das Programm, Prozesse die Ausführung eines Programms, Produkte sind die durch die Ausführung des Programms hervorgebrachten Ergebnisse. In Anlehnung an linguistische Terminologien kann man Schreibprozeduren auch als Generierungsmodelle bezeichnen“ (Baurmann/ Weingarten 1995: 17).

Feilke (2012: 9-11) bestimmt als drei zentrale Fähigkeitskomplexe die Schreibfähigkeit als sozial-kognitive Kompetenz, als schreibstrategische Kompetenz und als Textkompetenz. Ein Schreiber muss sozial-kognitive Kompetenz besitzen, um zwischen der Schreiber- und der Leserperspektive zu wechseln, die Adressatenwirkung zu antizipieren und den Text dementsprechend an seinen Adressaten anzupassen. Als schreibstrategische Kompetenz beschreibt Feilke (2012) die Fähigkeit eines Schreibers, den eigenen Schreibprozess zu organisieren. Die hierzu angewendeten Verfahren des Planens, Schreibens und Überarbeitens bezeichnet Feilke (2012) als Schreibroutinen. Textkompetenz meint die verschiedenen Komponenten der Textkonstitution, z.B. des Einleitens, des Zitierens oder der Einstellungsäußerung. Feilke (2012) prägt hier den Begriff der Textroutinen. Ein Routineausdruck für die Textroutine „Einleiten“ ist z.B. „Gegenstand der Untersuchung ist...“, für das „Bezüge herstellen“ „in Anlehnung an...“ usw. Schreib- und Textroutinen sind das prozedurale Schreibwissen eines Schreibers. Sie stehen zwischen dem situativen Schreibprozess und dem individuellen Textprodukt.

Die vorgestellten Modellierungen zeigen, dass Schreiben ein vielfältiger Prozess ist, der verschiedene Teilkompetenzen auf mehreren Ebenen erfordert, die einander beeinflussen. Wie Schreibprozesse im Einzelfall ablaufen und ob sie erfolgreich sind, hängt einerseits vom Stand der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Schreibers, seinem Wissen und seiner Motivation ab, andererseits von den Anforderungen, die der zu produzierende Text stellt – von der Urlaubspostkarte bis zur Dissertation können diese sehr unterschiedlich sein. Baurmann und Weingartner (1995: 20f.) weisen auf die Grenzen der Modellierung des vielfältigen Prozesses und umfassenden Kompetenzbereichs hin: „Bei aller Lust daran, ‚Modelle des Schreibens‘ zu entwerfen, sollte die Vielfalt personaler, medialer, textueller, situativer, kommunikativer, kultureller etc. Faktoren des Schreibens nicht vergessen werden.“

3.5 Wissenschaftliche Schreibkompetenz und ihre Vermittlung

Im Folgenden sollen die spezifischen Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens erläutert werden. Es wird diskutiert, wie wissenschaftliche Schreibkompetenz erworben wird. Zuletzt werden Studien zu typischen Schreibproblemen Studierender vorgestellt und didakti-

sche Konsequenzen für die Vermittlung von Schreibkompetenz an Hochschulen abgeleitet. Zunächst soll der Begriff „wissenschaftliches Schreiben“ geklärt werden.

Kruse und Jakobs (1999: 20) bezeichnen Schreiben als eine „die Wissenschaft konstituierende Handlung“. Das Schreiben im Studium wird in unterschiedlichen Publikationen als wissenschaftliches oder als akademisches Schreiben benannt, wobei die Begriffe teilweise synonym, teilweise zur Differenzierung des Schreibens von Studierenden und Wissenschaftlern verwendet werden. Mit Kruse (2007: 129f.) lässt sich das Schreiben Studierender von dem in der Wissenschaft Forschender dadurch unterscheiden, dass sein Zweck ist

„die wichtigsten Grundlagen der Textherstellung zu lernen und gleichzeitig die Herstellung von Texten für das eigene Lernen zu nutzen. Gleichwohl muss es nicht alle Kriterien voll erfüllen, die für Veröffentlichungen gelten, sondern soll sich ihnen nähern.“

An der Wissenschaftskommunikation, also dem Fachdiskurs, nehmen Studierende in der Regel nicht teil. Das Verfassen von Studienarbeiten dient der Ausbildung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz, die über das schulische Schreiben hinausgeht. Das Schreiben Studierender birgt somit ein Grundproblem, das schon im Zusammenhang mit der DSH-Textproduktion diskutiert wurde – das Problem der Lesermodellierung. Studierende schreiben „für den wissenschaftlichen Diskurs [...], ohne tatsächlich an ihn angeschlossen zu sein“ (Kruse/ Battaglia 1998: 196), weswegen Kruse und Battaglia (1998) in diesem Kontext die Metapher der „Trockenübung“ verwenden. Zweck ist es, den Prüfer von der eigenen Fachkompetenz und der Fähigkeit, diese wissenschaftsadäquat zu verschriftlichen, zu überzeugen. Insbesondere für das Verfassen von Hausarbeiten ist kennzeichnend,

„dass der Textproduzent den Rezipienten kaum bis gar nicht informieren kann, weil der Dozent in dem betreffenden Forschungsgebiet einen deutlichen Wissensvorsprung hat. Das ist den Studenten bewusst und erscheint ihnen problematisch“ (Keseling 2004: 115).

Auch dem Dozent ist bewusst, dass die Hausarbeit lediglich als eine Übungs- und Prüfungsform dient und keinen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs darstellt:

„Statt aus dem Referat etwas über sein Thema lernen zu wollen, liest dieser Leser das Referat vor allem zu dem Zweck, den Studenten und seine Leistung zu beurteilen: statt über sein Thema (Sachdarstellung) sagt der Student folglich dem Dozenten in erster Linie etwas über sich selbst (Selbstdarstellung)“ (Hermanns 1980: 598).

Niederhauser (2006: 7) dagegen lehnt die Metapher der Trockenübung ab:

„Das Verfassen von Arbeiten ist keineswegs eine Trockenübung, die nur für die akademische Welt relevant ist. Sich in kurzer Zeit in ein Thema einarbeiten, wesentliche Informationen dazu beschaffen, ein Thema im Hinblick auf eine Fragestellung aufarbeiten, sich mit schwierigen Fachtexten auseinandersetzen, sie im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung auswerten, einen komplexen Sachverhalt analysieren und knapp und korrekt wiedergeben, eine Argumentation nachvollziehen, überprüfen oder aufbauen, das Resultat eigener Abklärungen und Überlegungen nachvollziehbar darstellen, differenziert zu einem Vorschlag Stellung nehmen können – das sind alles Fertigkeiten, die in zahlreichen beruflichen Anwendungsfeldern eine Rolle spielen.“

Bachmann-Stein und Stein (2009: 242) teilen die „Überzeugung, dass wissenschaftliches Schreiben im Studium eine zentrale berufsqualifizierende Kompetenz fördert“. Schreiben im Studium dient hiermit als Lernmedium dem Aufbau von Schreibkompetenzen, die im Beruf angewendet werden können. Das widerspricht m.E. nicht grundlegend dem Argument der „Trockenübung“, denn das Schreiben wird lediglich geübt, um Kompetenzen später im Beruf anzuwenden. Die wissenschaftliche Hausarbeit als solche erfüllt keinen Zweck im wissenschaftlichen Diskurs.

Kruse (2007: 133) spezifiziert sein bereits vorgestelltes Schreibkompetenzmodell folgendermaßen für das wissenschaftliche Schreiben:

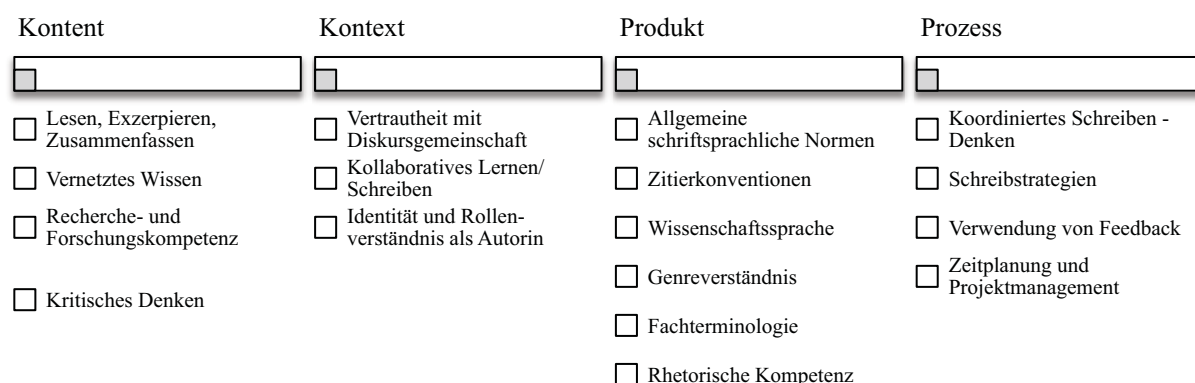


Abbildung 23: Erweitertes Kompetenzmodell des wissenschaftlichen Schreibens nach Kruse 2007

Spezifisch für den Kompetenzbereich „Kontent“ sind beim wissenschaftlichen Schreiben die Fach-, Recherche- und Forschungskompetenzen. Der Schreiber muss sich Wissen über das Rezipieren und Auswerten recherchierter Fachliteratur aneignen können. Wissenschaftliche Lesekompetenz spielt eine zentrale Rolle. Zur Wissensgenerierung werden zudem fachspezifische Forschungsmethoden benötigt. Das Kompetenzfeld „Prozess“ meint die subjektive Steuerung von Denk-, Reflexions- und Formulierungsprozessen. Der Schreiber muss die auszuführenden Arbeitsschritte kennen und für ihn geeignete Schreibstrategien beherrschen, um sie zu bewältigen. Kruse (2007) spricht in diesem Kontext neben Prozess- auch von Projektkompetenz, da wissenschaftliche Arbeiten einen längeren Bearbeitungszeitraum und einen größeren Umfang als andere Schreibaufgaben haben. Der Schreiber muss ggf. Teilbereiche wie die Datenerhebung und -auswertung koordinieren, studentische Arbeiten werden so zu planungsintensiven Projekten. Der Kompetenzbereich „Produkt“ beschreibt die Sprach- und Textkompetenz in Bezug auf die entstehenden Texte. Wissenschaftliche Texte sind sprachlich wie inhaltlich anspruchsvoll. Der Schreiber benötigt Kenntnisse über den fachspezifischen Textaufbau und die üblichen Argumentationsformen, die gängige Wissenschaftssprache und Fachterminologie, aber auch über fachspezifische Konventionen etwa zur Verwendung von

Diagrammen und zur Zitation. Der Kompetenzbereich „Kontext“ ist die soziale und mediale Seite wissenschaftlicher Schreibkompetenz und beinhaltet Sozial- und Kommunikationskompetenzen. Der Schreiber muss den wissenschaftlichen Diskurs, seine aktuellen Themen, Argumente und Werte kennen, eine Vorstellung von seinen Adressaten und der Rolle seines Textes in der Diskursgemeinschaft haben: „Hier geht es also um Fragen der Zugehörigkeit, der adressatenspezifischen Textwirksamkeit und der Identität der schreibenden Person“ (Kruse 2007: 132).

Steinhoff (2007) modelliert die Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz in vier Stufen, wobei er sich am Ansatz des problemlösenden Handelns und Piagets Theorie zur kognitiven Entwicklung (1974) orientiert:

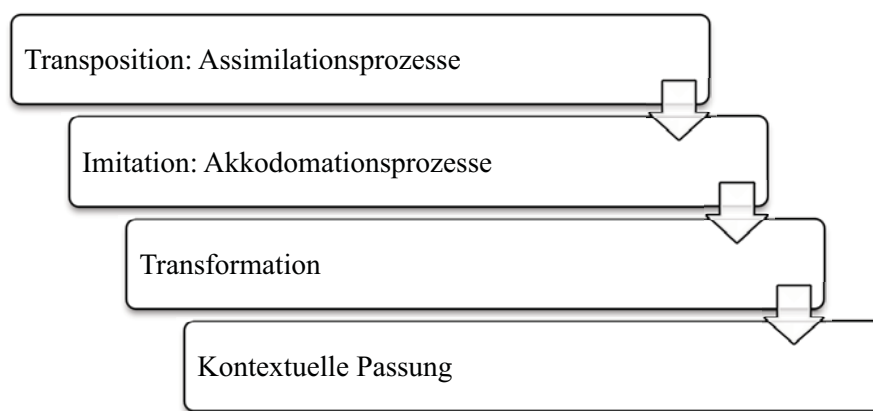


Abbildung 24: Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz nach Steinhoff 2007

Die Phase der Transposition ist durch Assimilationsprozesse gekennzeichnet. Die Schreiber versuchen, ihnen noch unbekannte Schreibaufgaben – etwa das Verfassen der ersten Hausarbeit – mit ihnen bekannten sprachlichen Mitteln zu lösen. Dies ist nicht ungewöhnlich: „Wir versuchen während des ganzen Lebens, neuartige Probleme an uns bekannte Schemata und Konzepte zu assimilieren, d.h. mit jenen Konzepten zu lösen, die uns geläufig sind“ (Montada 1995: 525). Den Schreibern ist in dieser Phase noch nicht bewusst, dass die von ihnen produzierten Texte nicht die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben erfüllen. Steinhoff (2007: 422) nennt als typische von Studierenden realisierte Formulierungen in dieser Phase z.B. Vagheitssignale. Diese tauchen auch in den DSH-Texten des Korpus auf. Beispiele sind Formulierungen wie „Ich glaube...“, „Die Forscher haben herausgefunden, dass...“ oder „Der Begriff ‚Multikulti‘ ist in aller Munde.“. Das Rezipieren einschlägiger Texte der Fachliteratur führt zur Phase der Imitation. Adäquate Mittel zur Lösung der wissenschaftlichen Schreibprobleme werden von den Schreibern „nicht erfunden, sondern entdeckt“ (Wegener 1885/1991: 71). Steinhoff (2007: 143) bezeichnet die Nachahmung wissenschaftlicher Schreibstile als ein typisches Merkmal bei der Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz, das sich

durch ein übertriebenes Streben nach einem wissenschaftlichen Ton auszeichnet: Begriffe, Kollokationen und ganze Formulierungsbausteine, die die Schreiber als wissenschaftlich einschätzen, werden überdurchschnittlich häufig und nicht funktional verwendet, was zeigt, „dass die Schreiber das verwendete Repertoire noch nicht kontrollieren, es noch nicht angemessen, sondern in überzogener Weise verwenden“ (Steinhoff 2007: 423). Kruse (1997: 151f.) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Beeindruckungsstilistik“: Die Schreiber möchten zeigen, dass sie in einem wissenschaftlichen Stil formulieren können. Der Fokus liegt auf der sprachlichen Form, nicht auf der Funktion der Ausdrücke: „In imitation, form is separated from content, and the focus is on form“ (Geist 2004: 173). Dies kann dazu führen, „dass die betreffenden Äußerungen schwer verständlich, teilweise sogar unverständlich sind“ (Steinhoff 2007: 144f.). In Einzelfällen kann es vorkommen, dass die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz in diesem Stadium fossilisiert. Dem Schreiber gelingt es nicht, die Funktion der imitierten Mittel zu erfassen, „[d]as Ergebnis ist dann eine angepasste Performanz ohne Kompetenz, ein leerformelhafter, sinnentleerter Sprachgebrauch“ (Steinhoff 2007: 145). Kruse (1997: 154) kritisiert an der Imitation, „daß die Studierenden lernen, mit wissenschaftlich klingender Rhetorik geschickt die Lücken in ihrem Wissen zu vertuschen.“ Dagegen handelt es sich nach Feilke und Augst (1989) um einen wichtigen und notwendigen Lernschritt in der Entwicklung der Schreibkompetenz. Die Schreiber lernen, hilfreiche Ausdrücke in Texten zu erkennen, ihre Funktion zu verstehen und sie für das eigene Schreiben zu nutzen: „Was zunächst aus der Not geboren wird, wird den Schreibern so als Instrument bewußt“ (Feilke/ Augst 1989: 324). Dies ist die Stufe der Transformation. Sie ist ein Zwischenschritt hin zur kontextuellen Passung. Das Bewusstsein für die Funktionalität der imitativ erworbenen Mittel nimmt zu, sodass das wissenschaftliche Ausdrucksspektrum zunächst quantitativ aufgebaut wird. Kennzeichen dieser Phase sind Formulierungsbrüche (z.B. „Im Anschluss dazu möchte ich erwähnen...“), die auf noch nicht abgeschlossene Lernprozesse hinweisen: „Der Verfasser weiß zwar, daß er einen formelhaften Text zu produzieren hat, die Formeln sind ihm aber noch nicht hinreichend vertraut“ (Gülich 1997: 176). Ehlich (2007b: 126) bezeichnet derartige Formulierungsbrüche als Xenismen: „Xenismen sind solche sprachlichen Produktionen, die sich außerhalb des sprachlichen Systems bewegen, aber in sprachliche Realisierungen eben dieses Systems eingebettet sind.“ Die Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz ist mit der kontextuellen Passung abgeschlossen. Wissenschaftliche Ausdrücke werden funktional verwendet. Nichtsdestoweniger stellt das wissenschaftliche Schreiben die Studierenden weiterhin vor Schwierigkeiten, jedoch sind sie jetzt kompetent, „wissenschaftliche Schreibprobleme *wissenschaftlich* zu lösen“ (Steinhoff 2007: 149).

Dittmann et al. (2003) legen eine Studie vor, in der Studierende verschiedener Fachrichtungen ihre Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben selbst einschätzten. Es wurde nicht zwischen Studierenden mit Deutsch als Erst- und Fremdsprache differenziert. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Studierenden in verschiedenen Bereichen des wissenschaftlichen Schreibens Schwierigkeiten hat. Global geben zwischen 70% (Psychologie) und 92% (Linguistik) der Befragten an, bereits Probleme beim Schreiben einer Hausarbeit gehabt zu haben. Mehr als die Hälfte habe Schwierigkeiten gehabt, den ersten Satz zu formulieren und den wissenschaftlichen Stil zu treffen, fühle sich im Schreibprozess alleingelassen und sei enttäuscht über das entstandene Schreibprodukt. Zwischen 53% (Neuere deutsche Literatur) und 72% (Volkswirtschaft) befürchten, den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens nicht gerecht zu werden. Aufgrund der Schreibschwierigkeiten haben 22% der Befragten eine Hausarbeit bereits abgebrochen. Nach Ruhmann (1997: 131) unterschätzen Studierende im Allgemeinen die organisatorischen, prozessbezogenen, fach- und textsortenspezifischen Anforderungen an das Schreiben. Sie sehen „häufig allein [...] den formalen Aufbau und die Zitierweise“ (Bachmann-Stein/ Stein 2009: 250) als problematisch an. Die dahinter verborgenen Schwierigkeiten seien ihnen nicht bewusst. Ruhmann (1997) fasst die zahlreichen Schwierigkeiten, vor denen Studienanfänger beim Verfassen von Hausarbeiten stehen, folgendermaßen zusammen:

„Wenn Studierende das erste Mal eine wissenschaftliche Arbeit schreiben (müssen), stehen sie vor einer Aufgabe, die für sie nicht oder nur sehr unzureichend definiert ist. In der Regel wissen sie nicht, welche gedankliche Leistung im Rahmen der Studienarbeit von ihnen verlangt ist, was die allgemeinen wissenschaftlichen Kriterien sind, denen ihre Arbeit genügen muß und was die speziellen Ansprüche ihres Betreuers sind. Darüber hinaus haben sie kaum verlässliche Anhaltspunkte dafür wie sie diese Aufgabe praktisch in den Griff bekommen können. Sie wissen nicht, welche einzelnen Arbeitsschritte beim wissenschaftlichen Arbeiten auf sie zukommen und mit welcher Art von Anstrengung deren Ausführung für sie verbunden ist. Ihre Unerfahrenheit betrifft das gesamte Spektrum der Fertigkeiten, die beim wissenschaftlichen Schreiben erforderlich sind, angefangen von den grundlegenden Organisationsfähigkeiten, wie Einteilung der Arbeitszeit und Arbeitsportionen, bis hin zu der Fähigkeit, Formulierungsprobleme zu lösen“ (Ruhmann 1997: 131).

Ortner (2006) unterscheidet zwischen dem „Spontanschreiben“, worunter er den typischen Schulaufsatz versteht, und dem „elaborierten Schreiben“ an der Hochschule, etwa dem Verfassen einer studentischen Hausarbeit oder eines wissenschaftlichen Aufsatzes. Die DSH-Textproduktion entspricht dem Spontanschreiben und bereitet folglich nicht wirksam auf das wissenschaftliche Schreiben vor: „Wer als Studierende/r akademische Arbeiten, also Langtexte, schreibt, verfasst nicht einfach längere Schulaufsätze. Er/ sie tut – sprachlich und kognitiv – etwas qualitativ Neues“ (Ortner 2006: 77). Auch nach Herrmanns (1988: 76) kann eine wissenschaftliche Arbeit „nicht in einem Zug, spontan, geschrieben werden, sie setzt vielmehr

typischerweise, damit man sie schreiben kann, sehr viel Schreibarbeit voraus.“ Das stellt einen Schreiber, der am Anfang seines Studiums steht, vor erhebliche Schwierigkeiten: „Er kennt auch keine Alternative, denn anders als spontan zu schreiben, hat er nicht gelernt“ (Herrmanns 1988: 77). Lange (2010: 230) stellt fest, dass Studienanfänger einen „einen Bruch zwischen ihren bisherigen Schreiberfahrungen und den Anforderungen des akademischen Schreibens“ erleben. Eine qualitative Studie von Girgensohn (2008: 198) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: „Schreiben an der Universität bedeutet [für die befragten Studierenden, IL] so zu schreiben, als schreibe man nicht selbst.“ Mit Pohl und Steinhoff (2010: 6) können Texte, die Studierende anfertigen, als „Textformen“ bezeichnet werden. Sie verstehen Textformen als

1. *Lernformen*: Es handelt sich um ein didaktisches Konzept in Anbindung an den Unterricht (Schreibaufgabe, Schreibumgebung, Lehr- und Lernziele).
2. *Lernerformen*: Es handelt sich um Lernertexte, die die sichtbare Kompetenz eines bestimmter Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt dokumentieren und Aussagen über seinen Entwicklungsstand zulassen.
3. *Lernformen*: Während „Text“ den konzeptionellen Aspekt (Schriftlichkeit) beschreibt, meint „Form“ den medialen Aspekt. Textformen sind medial schriftlich, was bestimmte Aneignungsprozesse evoziert.

Es wurde gezeigt, dass das Schreiben im Studium Studierende vor Probleme stellt, da ihnen spezifische Kompetenzen fehlen, die sie sich im Laufe des Studiums aneignen müssen. Die Frage ist nun, ob und wie der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Studium unterstützt wird. Steinhoff (2007: 428) merkt dazu an, „dass der weitgehend ungesteuerte Erwerb, der an deutschen Hochschulen vorherrscht, Novizen vor erhebliche Schreibprobleme stellt.“ Wissenschaftliche Schreibkompetenz wird im Studium stillschweigend vorausgesetzt. Die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz findet an deutschen Hochschulen nicht systematisch und selten im Fach statt. Die Unterstützung Studierender beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten ist aber erforderlich, berücksichtigt man, dass aufgrund der Vorgaben für das Schreiben im Studium durch die Bologna-Reform eigenständige Arbeiten seltener angefertigt werden (Klausuren und andere Prüfungsformen ersetzen Hausarbeiten), geringere Bearbeitungszeiten vorgesehen sind (z.B. 6 Wochen für das Verfassen einer Bachelorarbeit) und angemeldete Hausarbeiten fertiggestellt werden müssen, da sie sonst als ungenügend gewertet werden.

An vielen Universitäten bieten zentrale Serviceeinrichtungen wie Schreibzentren und Schreibwerkstätten Lehrgänge, Workshops und eine individuelle Schreibberatung an, die in Kapitel 4 vorgestellt wird. Diese Angebote sind allerdings meist fächerübergreifend und ihre

Nutzung ist freiwillig, weswegen sie nicht unbedingt von den Studierenden, die Förderbedarf haben, in Anspruch genommen werden. Das Kompetenzmodell von Steinhoff (2007) verdeutlicht, wie eng wissenschaftliches Schreiben mit dem Fach, in dem es stattfindet, verknüpft ist. Wissenschaftliche Schreibkompetenz kann folglich nicht losgelöst von dem jeweiligen Fach erworben werden: „Fachwissen, Prozesskompetenz, Text- bzw. Sprachkompetenz und die dazugehörige Sozialkompetenz lassen sich nicht einzeln und getrennt voneinander lernen“ (Kruse 2007: 133). Daraus resultiert, dass mangelnde Kompetenzen in einem Teilbereich sich auf das Erlernen und Umsetzen der anderen Teilkompetenzen auswirken. Brandl et al. (2010: III) sehen Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens als „Schlüssel für ein effektives und erfolgreiches Fachstudium“, da der Studienerfolg genauso von der Sprach- und Schreibkompetenz wie von der Fachkompetenz der Studierenden abhängt. Sprachliche Studierfähigkeit ist somit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Fachstudium.

3.6 Von sprachlicher Studierfähigkeit zu wissenschaftlicher Schreibkompetenz

In diesem Unterkapitel soll die Frage geklärt werden, inwiefern die DSH sprachliche Studierfähigkeit prüfen kann, insbesondere, inwiefern die für ein Studium notwendige Schreibkompetenz durch den Prüfungsteil Textproduktion erfasst wird. Es wird außerdem diskutiert, ob die gymnasiale Oberstufe auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet und welche Schwierigkeiten deutschsprachige und fremdsprachige Studierende mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache (vgl. Ehlich 1999) gemeinsam haben.

Zimmermann (2010) beschäftigt sich im Kontext des TestDaF mit der Frage, ob und wie sich wissenschaftliche Schreibkompetenz in einem Sprachtest prüfen lässt bzw. wie die wissenschaftliche Schreibkompetenz von Studierenden, die mit einem Sprachtest den Zugang zu einem Studium an einer deutschsprachigen Hochschule erhalten haben, tatsächlich einzuschätzen ist. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich „[d]ie Vielfalt der Textsorten und kognitiven Verarbeitungsprozesse des akademischen Schreibens [...] nicht ohne Weiteres eins zu eins auf den Kontext einer fächerübergreifenden Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber übertragen [lassen]“ (Zimmermann 2010: 3). Da weder der TestDaF noch die DSH fachspezifisch sind, werden Sprachhandlungen verlangt, die fächerübergreifend Relevanz für das Schreiben im Studium haben sollen. Insofern kann eine bestandene Prüfung lediglich als „Minimalvoraussetzung für den Studienbeginn“ (Zimmermann 2010: 8) angesehen werden:

„Obwohl ausländische Studienbewerber zu Studienbeginn in der Regel ein Sprachniveau von B2, C1 (GER) aufweisen, sind sie dennoch häufig nicht in der Lage, akademische Textarten, wie z.B. eine Seminararbeit, den Anforderungen des Fachs entspre-

chend zu verfassen. Insbesondere internationale Studierende mit Studienerfahrung in ihren Herkunftsländern reagieren auf diese für sie überraschenden Misserfolge mit Unverständnis, da ihnen nicht deutlich ist, wo ihre Defizite liegen“ (Brinkschulte/Mudoh 2009: 301).

Auch nach Melhorn (2005) gehen die „sprachlichen Anforderungen, die während des Studiums an deutschen Hochschulen an ausländische Studierende gestellt werden, [...] meist deutlich über das in den sprachlichen Zulassungsprüfungen verlangte Niveau hinaus“ (2005: 7). Im Studium seien daher ergänzende Angebote notwendig, damit Studierende mit Deutsch als Fremdsprache ihre allgemeinen, wissenschaftlichen und fachspezifischen Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen entwickeln können.

Der DSH-Prüfungsteil Textproduktion ist somit ein für die Sprachprüfung geschaffenes Konstrukt, das globale Aussagen über die schriftsprachlichen Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch erlaubt, von der Realität des wissenschaftlichen Schreibens im Fachstudium jedoch weit entfernt ist. Wissenschaftliches Schreiben erfordert den flexiblen Einsatz von Strategien zur Konzeption, Formulierung und Überarbeitung von Texten. So klassifiziert z.B. Portmann (1991: 315) allein fünf Überarbeitungsschritte, die ein versierter Schreiber während eines wissenschaftlichen Schreibprozesses anwendet. Demmig (2011) beschäftigt sich mit der Konstruktvalidität der DSH und stellt fest, dass im Bereich der Textproduktion „Aufgabentypen gewählt worden [sind], die kaum Planungs- und Revisionsschritte zulassen. Obwohl der zu produzierende Text eine argumentative Struktur aufweisen sollte, [...] haben die Kandidaten kaum Zeit, ihren Text zu redigieren und zu überarbeiten“ (Demmig 2011: 91). Es handelt sich um ein Schreiben in *vorwissenschaftlicher* Weise, das nicht dem Prozess des wissenschaftlichen Schreibens, d.h. wissenschaftlichen Arbeitstechniken wie das Recherchieren, Bearbeiten und Zitieren von Forschungsliteratur oder das eigenständige, leserorientierte Überarbeiten unter dem Einsatz wissenschaftssprachlicher Kompetenzen entspricht.

„Sind diese Fähigkeiten im Deutschen als Fremdsprache bei internationalen Studierenden noch unzureichend ausgeprägt, können sich diese Defizite sehr nachteilig für sie auswirken; durch das studienbegleitende Prüfungssystem in den neu strukturierten Bachelor und Master Studiengängen fließt in der Regel jede studienbegleitend erhaltene Note in die Abschlussnote ein – eine wie auch immer geartete ‚Schonfrist‘ gibt es nicht (mehr)“ (Brandl et al. 2010: III).

Brandl et al. (2010) beziehen sich mit dieser Aussage insbesondere auf Studierende, die ein Masterstudium an einer deutschen Hochschule anstreben, den Bachelor aber in ihrem Herkunftsland absolviert haben, sodass ihnen grundlegende Schreibkompetenzen fehlen, die andere Studierende im Bachelorstudiengang an einer deutschen Hochschule erworben haben. Es stellt sich die Frage, ob Studierende mit Deutsch als Fremdsprache tatsächlich wissenschaftliche Schreibkompetenz mitbringen müssen oder ob ihre deutschsprachigen Mitstudierenden zu Studienbeginn nicht ähnlich unvorbereitet auf das wissenschaftliche Schreiben sind, sodass es

sich nicht um ein fremdsprachspezifisches Problem handelt. Zwar sind sich die Bundesländer darüber einig, dass die gymnasiale Oberstufe die Abiturienten auf das Studium vorbereiten soll, doch kann der Deutschunterricht die Aufgabe einer Wissenschaftspropädeutik nach Erfahrung der Lehrenden nicht hinreichend erfüllen (vgl. Steets 2007; Ehlich 2003). Ehlich (2004: 13) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Sprachvergessenheit“. Schindler und Siebert-Ott (2012:154) berichten von „Übergangsprobleme[n] zwischen gymnasialer Oberstufe und Hochschule“ und stellen fest: „Die Vermittlung von Textkompetenzen, die auf die Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums vorbereitet, erscheint in der gymnasialen Oberstufe gegenwärtig eher randständig“ (2012: 154). Steinhoff (2007: 433) ist zwar der Auffassung, dass man sich wissenschaftliche Schreibkompetenz erst im Fachstudium umfassend aneignen könne, räumt jedoch ein, dass „eine vergleichsweise frühe, schon vor der universitären Sozialisation einsetzende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten und wissenschaftssprachlichen Mitteln begrüßenswert“ sei:

„Zentrale Kenntnisse im Bereich wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten werden zwar erst an der Hochschule angeeignet. Dennoch ist es zweckmäßig, wenn im Oberstufenunterricht bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden“ (Steinhoff 2007: 433).

Kruse (2007: 133-135) schlussfolgert bezugnehmend auf sein Schreibkompetenzmodell, dass folgende Schreibkompetenzen bereits in der Schule erworben werden sollten, um eine Basis für den Erwerb fachspezifischer wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu schaffen:

- **Kontent:** Fachliches Wissen (Theorien, Statistiken, Meinungen) soll mit dem Erlernen von Textarten verbunden werden, die eine fachliche Auseinandersetzung (darstellen, argumentieren, bewerten) mit dem Wissen ermöglichen. Ein Beispiel dafür ist die Facharbeit, da hier das Schreiben in ein Projekt eingebunden und mit Bezug zu Fachinhalten vermittelt wird.
- **Prozess:** Grundlagen des prozessorientierten Schreibens (Subprozesse und damit verbundene Strategien), Feedbackmethoden und Perspektivenübernahme sollen vermittelt werden.
- **Produkt:** Schülerinnen und Schüler sollen verschiedene Textarten mithilfe des Modelllernens kennen lernen, wobei wichtig ist, dass die Funktion der verschiedenen Textarten und der damit verbundenen sprachlichen Handlungen (z.B. Erzählen, Berichten, Beschreiben, Erklären, Begründen) vermittelt wird.
- **Kontext:** Diskursgemeinschaften sollen durch Lern- und Schreibgemeinschaften simuliert werden, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Rolle als Autor und ihren Texten, die z.B. innerhalb von Projekten diskutiert und veröffentlicht werden, auseinandersetzen.

Vergleicht man Kruses Forderungen mit den Anforderungen der DSH, lassen sich nur wenige Schnittpunkte finden. Zwar setzen sich die DSH-Prüflinge mit einfachen Statistiken und Meinungen auseinander und sollen darstellen, argumentieren und bewerten, doch fehlen die

Textartenvielfalt, der Prozesscharakter des Schreibens und die den wissenschaftlichen Diskurs simulierende Projektarbeit.²¹

Ehlich (1993) untersucht das Schreiben von Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache unter linguistischen Gesichtspunkten. Er differenziert dabei wissensverarbeitende Texte (Mitschriften oder Exzerpte, die den Lernprozess der Studierenden unterstützen sollen) und Texte, die der Beurteilung von Studienleistungen dienen (Protokolle oder Hausarbeiten), und kommt zu dem Schluss, dass die Probleme der Studierenden besonders in der Verwendung der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (AWS) liegen. Mit diesem Begriff nimmt Ehlich (1999) einerseits eine Abgrenzung gegenüber anderen, nicht im Kontext der Wissenschaft stehenden Sprachregistern vor (Alltagssprache, Sprache in bestimmten Institutionen), andererseits gegenüber der spezifischen Fachsprache einzelner wissenschaftlicher Disziplinen. Die AWS bedient sich alltagssprachlicher Ausdrücke und Formulierungen, die zum Zweck sprachlichen Handelns in wissenschaftlichen Kontexten umfunktionalisiert, d.h. in ihrer Bedeutung expandiert oder spezifiziert werden. Ehlich (1994: 77) spricht in diesem Kontext von „Feldtranspositionen“. Um ein Studium an einer deutschsprachigen Hochschule erfolgreich zu absolvieren, seien rezeptive und produktive Kenntnisse der AWS notwendig: „die Alltägliche Wissenschaftssprache ist Bestandteil, Resultat und zugleich Voraussetzung der Wissenschaftskommunikation, also unabdingbar für jeden, der sich am deutschen Wissenschaftsbetrieb beteiligen will“ (Ehlich/ Graefen 2001: 373).

Hier ergäben sich insbesondere für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache Probleme, da ihnen das begriffliche Fundament der Alltagssprache, auf das die AWS aufbaue, häufig fehle:

„Die Alltägliche Wissenschaftssprache bereitet dem native speaker nur geringe Probleme, hat er erst einmal diese spezifische Facette seiner sprachlichen Möglichkeiten als solche zur Kenntnis genommen und für sich selbst aktualisiert. Ganz anders für den Fremdsprachensprecher. Während Fachterminologien aufgrund ihrer häufig internationalistischen Struktur von den Lernenden vergleichsweise leicht angeeignet werden, stoßen sie bei Ausdrücken und vor allem den Ausdrucksverbindungen der Alltäglichen Wissenschaftssprache auf größte Schwierigkeiten“ (Ehlich/ Graefen 2001: 373).

Mit „Ausdrucksverbindungen“ sind insbesondere Kollokationen, also wortübergreifende Ausdrücke wie „Stellung nehmen“ oder „Maßnahmen ergreifen“ gemeint.

Graefen (2009) kann zeigen, dass deutschsprachige Studierende häufig dieselben Probleme haben, die AWS funktional und angemessen zu verwenden. Unter anderem²² stellt sie in Texten deutschsprachiger Studierender zahlreiche Kollokationsfehler fest, die zu „ungeschick-

²¹ Dass diese Aspekte in der Prüfung selbst fehlen, heißt nicht, dass sie in den studienpropädeutischen Kursen keine Rolle spielen. In Kapitel 6.3.1 werden z.B. das am LDaF angebotenen Module „DSHplus“ und der Propädeutikkurs „Übergang ins Fachstudium“ vorgestellt, die Kruses Forderungen entsprechen. Da nicht alle Studienbewerber diese Kurse durchlaufen, ist eine einheitliche Vorbereitung jedoch nicht gegeben.

²² Bereiche, in denen deutschsprachige Studierende Schwierigkeiten in der Verwendung der AWS haben, seien neben Kollokationen und Fügungen u.a. auch Verkürzungen und sprachliche Simplifizierungen, der Nominalstil sowie eine sachlich-neutrale Darstellungsweise (vgl. Graefen 2009: 266-271).

te[n], unangemessene[n], im Extremfall unsinnige[n] Formulierungen“ (Graefen 2009: 266) führen. Als mögliche Ursache führt sie an, dass die Vermittlung von Fachtermini und wissenschaftlichem Wortschatz substantivlastig sei. Wortübergreifende Einheiten werden kaum thematisiert, sodass die Studierenden sie „sowohl untereinander wie auch mit außerwissenschaftlichen Fügungen vermisch[en]“ (Graefen 2009: 267). Eine weitere Ursache für die häufig auftretenden Kollokationsfehler sei, dass wissenschaftssprachliche Fügungen nicht explizit thematisiert werden: „Anders als die explizit formulierten und in Ratgebern dokumentierten ‚Normen‘ wissenschaftlichen Schreibens [...] sind die hier zu behandelnden sprachlichen Mittel nirgends kodifiziert“ (Graefen 2009: 265). Wissenschaftssprachliche Fügungen sind schwerer als andere Schreibnormen zu explizieren, da sie durch häufigen Gebrauch zu „sozial verbindlichen und selektiven Mustern der Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Steinhoff 2007: 271) werden. Der Diskurs bestimmt also, welche Wendungen wie verwendet werden. Um sie zu erlernen, bedarf es einer hohen „Plastizität des mentalen Lexikons“ (Ehlich 1995: 343), da ihre Bedeutung in der AWS aus dem Kontext, in dem sie verwendet werden, erschlossen werden muss. Redder (2002) entwickelt auf Grundlage des Konzepts der AWS Materialien, die in Sprachkursen für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden können. Beispiele für Kollokationsfehler finden sich auch im Textkorpus:

<i>Text</i>	<i>Segment</i>
101	Glücklicherweise kann man dagegen Maßnahmen treffen
405	Um diese gesellschaftliche Spannungen zu vermeiden, greifen manche Staate die Maßnahmen
101	Heute findet das Thema „Die Übergewichtigen Kinder“ immer mehr Betracht
105	Eltern sollen ihre Kinder zur Kenntnis bringen
307	Zum Glück hat die deutsche Politik das festgestellt und hat ab 1980 eine wichtige Strategie für die Zuwanderung adoptiert

Textauszug 6: Beispiele für Kollokationsfehler aus dem Textkorpus

Statt „Maßnahmen ergreifen“ wird einmal „Maßnahmen treffen“, einmal „die Maßnahmen greifen“ gebildet. „Betracht finden“ wird statt „Beachtung finden“ verwendet, „zur Kenntnis bringen“ statt „in Kenntnis setzen“. Das letzte Beispiel aus Text 307 ist interessant, da die Zielstruktur von „eine Strategie adoptieren“ nicht offensichtlich ist. Es kann sich um eine fehlerhafte Verwendung des Verbs „adoptieren“ handeln, möglicherweise aber auch um einen Übertragungsfehler aus der L₁ des Schreibers.

Die AWS ist keine ausschließliche Thematik des wissenschaftlichen Schreibens. Es handelt sich um einen grundlegenden Fertigkeitsbereich, der ebenso zum Lesen wissenschaftlicher Texte und im Wissenschaftsdiskurs (Vorlesungen, Seminarvorträge und -diskussionen) Voraussetzung ist. Schwierigkeiten in diesem Bereich treten beim wissenschaftlichen Schreiben jedoch am deutlichsten hervor, da Studierende hier produktiv Wissen verarbeiten und schrift-

liche Beiträge anders bewertet werden (können) als mündliche. In der DSH wird die AWS in den Teilprüfungen „Textproduktion“, „Leseverstehen“ und insbesondere unter „Wissenschaftliche Strukturen“²³ berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass deutschsprachige Abiturienten und fremdsprachige Studierende, die die DSH absolviert haben, zu Studienbeginn mit vergleichbaren Herausforderungen bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens konfrontiert werden. Die durch die DSH attestierte sprachliche Studierfähigkeit stellt eine Mindestvoraussetzung zur Aufnahme des Fachstudiums dar, die (schrift)sprachlichen Kompetenzen müssen im Fachstudium noch deutlich erweitert werden. Es ist zu vermuten, dass deutschsprachige Studierende trotz ähnlicher Startbedingungen zügiger im Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz voranschreiten, da die fremdsprachigen Studierenden parallel mit der Erweiterung grundlegender Sprachkenntnisse gefordert bzw. überfordert sind. Nach einer Sozialerhebung zur Integration ausländischer Studierender in das Studium an deutschen Hochschulen (HIS) schließt mehr als die Hälfte der ausländischen Studierenden und Promovierenden ihr Auslandsstudium an einer deutschen Hochschule nicht erfolgreich ab (vgl. Brinkschulte 2010: 115). In einer Befragung von Heublein et al. (2004) geben sie als Gründe für den Studienabbruch u.a. an, nicht genügend mit deutschsprachigen Studierenden in Kontakt zu kommen und durch die Hochschuldozenten nicht ausreichend betreut zu werden. Das zeigt, dass sie spezifische Unterstützungsangebote benötigen, die einen Diskurs über das Schreibhandeln im Studium ermöglichen. Die tutorielle Schreibberatung soll als eine Möglichkeit dieser Unterstützung im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

4. Peer Tutoring – tutorielle Schreibberatung

In diesem Kapitel soll das Konzept des Peer Tutoring mit seinem beratungstheoretischen und beratungsmethodischen Hintergrund vorgestellt werden. Die unterschiedlichen Prinzipien, die der Beratungsmethode zugrunde liegen, werden kritisch hinterfragt. Es wird diskutiert, wie studentische Schreibberater geschult werden und welche Überlegungen zur Verbesserung der Schreibberaterausbildung aktuell im Raum stehen. Abschließend wird der Forschungsstand zu Schreibberatungsgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern aufgearbeitet.

²³ Als typische wissenschaftliche Strukturen werden in diesem Prüfungsteil Attributionen, Infinitivstrukturen, Konjunktiv, Passiv(ersatz)formen, Nominalisierungen, Verbalisierungen, Modalverben, Funktionsverbgefüge, deiktische Beziehungen, Textverknüpfungen, logische Junktoren und andere textsteuernde Elemente behandelt (vgl. DSH-Handbuch 2012: 67f.).

4.1 Das Konzept des Peer Tutoring

Das Konzept des Peer Tutoring entstammt der US-amerikanischen Hochschulschreibdidaktik. Bereits in den 1930er Jahren etablieren sich an Colleges und Universitäten sogenannte Writing Labs und Writing Clinics, die als „extension of the classroom“ eine Art Nachhilfe für schreibförderbedürftige Studierende anbieten (vgl. Waller 2002: 3-5). Im Zuge der Writing-Center-Bewegung der 1970er Jahre, in der reformierte Schreibzentren entstehen, die sich von den grammatik- und korrekturorientierten Writing Clinics distanzieren und die nachhaltige Entwicklung von Schreibkompetenz fokussieren (vgl. Boquet 1999: 465), setzt der Anglistikprofessor Kenneth Bruffee am Brooklyn College in New York erstmals studentische Schreibtutoren ein, um niedrigschwellige Angebote für Studierende zu schaffen, die die von Dozenten gestalteten Seminare und Workshops der Schreibzentren meist nur unfreiwillig besuchen. Er prägt den Begriff „Peer Tutoring“:

„Peer tutoring was a type of collaborative learning. It did not seem to change what people learned but, rather, the social context in which they learned it. Peer tutoring made learning a two-way street, since students' work tended to improve when they got help from peer tutors and tutors learned from the students they helped and from the activity of tutoring itself“ (Bruffee: 1984: 87).

Die Anfänge des Peer Tutoring liegen also in der Schreibzentrumspraxis. In seinem bis heute zentralen Aufsatz „Peer Tutoring and the Conversation of Mankind“ verortet Bruffee (1984) die Methode in der Didaktik des auf dem Sozialkonstruktivismus (vgl. Berger/ Luckmann 1966) fußenden kollaborativen Lernens. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive sind die Wirklichkeit und damit auch das Wissen nicht gegeben, sondern von der Gesellschaft auf Grundlage ihrer Erfahrungen konstruiert (vgl. Lunsford 2001: 97). Eng verbunden mit dem Sozialkonstruktivismus ist das Konzept der Selbstwirksamkeit (self-efficacy), das Bandura (1997) als den Kern menschlicher Handlungsfähigkeit bezeichnet. Das Individuum ist in eine Gesellschaft eingebunden, in deren Kontext es denkt und handelt. Es wird als fähig aktiv zu handeln und die Welt mitzugestalten verstanden. Die Selbstwirksamkeitserwartung (perceived self-efficacy), also die Überzeugung des Individuums von der Wirksamkeit antizipierter Handlungen, bezeichnet Bandura (1997: 37) als „key factor in a generative system of human competence“, der die soziale Konstruktion der Wirklichkeit erst ermöglicht.

Peer Tutoring schafft eine Lernumgebung, die der Grundidee des Sozialkonstruktivismus entspricht: „Tutoring and other forms of one-to-one instruction directly demonstrate the social nature of language, literacy, and learning“ (McAndrew/ Reigstad 2001: 2). Es profitiert dabei nicht nur der Schreiber, sondern Schreiber und Schreibtutor gleichermaßen. Voraussetzung

hierfür ist eine möglichst symmetrische Beziehung zwischen Schreibtutor und Schreiber (vgl. Lunsford 2001: 95), also der bewusste Verzicht auf eine Hierarchie:

„Die Beziehung zwischen Schreibtutor und Schreibendem unterscheidet sich [...] grundlegend von der zwischen [...] Lehrer und Schüler. Wird der Tutor als Autoritätsperson angesehen, die den Schreibenden instruiert, kann kein kollaboratives Lernen entstehen. Umgekehrt verhindert auch die Vorstellung vom Schreibenden als einsamem Genie, welches den Tutor nur benutzt, um an sein kreatives Potenzial heranzukommen, einen kooperativen Umgang miteinander“ (Gaul et al. 2008: 6).

Zwischen den Studierenden entsteht ein Dialog auf Peer-Ebene, in dem die Beteiligten Experten für verschiedene Bereiche sind:

„The tutee brings to the conversation knowledge of the subject to be written about and knowledge of the assignment. The tutor brings to the conversation knowledge of the conventions of discourse and knowledge of standard written English“ (Bruffee 1984: 94).

Kollaboratives Lernen bedeutet, dass Studierende gemeinsam Wissen generieren (vgl. McAndrew/ Reigstad 2001: 5). Die Studierenden simulieren gewissermaßen den wissenschaftlichen Diskurs: „Der durch das Peer-Tutoring hergestellte soziale Kontext ist nicht beliebig, sondern die Nachbildung des wissenschaftlichen Diskurses im Kleinform. Der Tutor steht stellvertretend für die jeweilige Wissenschaftsdisziplin, in der der Schreiber schreibt“ (Gaul et al. 2008: 6). Bruffee (1984: 90) betont den engen Zusammenhang von „reflective thought“ und „social conversation“, wonach die Reflexion des eigenen (Schreib-) Handelns als Folge von Konversation zu verstehen ist. Schreiben bezeichnet Bruffee (1984: 91) als „internalized conversation re-externalized“, womit er meint, dass das Denken als internalisiertes Gespräch durch das Schreiben wieder dialogisch und zugänglich wird: Die Gedanken formuliert der Schreiber unter Berücksichtigung der antizipierten Leserperspektive – auch wenn der Leser aufgrund der zerdehnten Sprechsituation nicht anwesend ist. Aus dieser Perspektive ist es hilfreich, Schreiber während des Schreibprozesses so oft wie möglich zum Sprechen zu bringen, also im Diskurs die Dissoziation von Schreiber und Leser aufzuheben: „Peer tutoring, like collaborative learning in general, makes students – both tutors and tutees – aware that writing in a social artifact, like the thought that produces it“ (Bruffee 1984: 91).

Zentrale Idee des Peer Tutoring ist, dass der kollaborative Aspekt, der Diskurs zwischen Schreibberater und Schreiber, also das gemeinsame Nachdenken und Sprechen über Schreibprozesse und Schreibprodukte im Vordergrund stehen, wie Bruffee (1984: 94) betont: „What peer tutor and tutee do together is not write or edit, or least of all proofread. What they do together is converse.“ Ähnlich beschreiben es McAndrew und Reigstad (2001: 4): „Tutoring is talk, two people discussing the process that’s underway.“ Idee des kollaborativen Lernens ist, dass die Schreiber von den Tutoren unterstützt werden, im Diskurs eigenständig Wissen zu konstruieren. Diese gemeinsame Wissenskonstruktion ist nach North (1984: 439f.) eine Kon-

sequenz aus dem Wunsch des Schreibers, über sein Schreiben und das Geschriebene ins Gespräch zu kommen: „Nearly everyone who writes likes – and needs – to talk about his or her writing, preferably someone who will really listen, and knows how to talk about writing too. [...] A writing center is an institutional response to this need.“ Der Schreiber braucht demnach einen aktiven Zuhörer, der Experte im Sprechen über das Schreiben ist – den Peer Tutor. An dieser Stelle soll ein Bezug zur kulturell-kognitiven Theorie nach Wygotski (1978) hergestellt werden, die wie das kollaborative Lernen auf dem Sozialkonstruktivismus fußt, bislang im Peer Tutoring Diskurs aber kaum Beachtung findet. Wygotski beschäftigt sich mit dem sozialen Lernumfeld von Kindern und hebt hervor, dass soziale Interaktion an der kindlichen Entwicklung beteiligt ist:

„Jede Funktion in der kulturellen Entwicklung des Kindes tritt zweimal auf. Zunächst auf sozialer Ebene und später auf individueller Ebene; zunächst zwischen Menschen (interpsychologisch) und dann innerhalb des Kindes (intrapsychologisch). Dies gilt gleichermaßen für willkürliche Aufmerksamkeit, für logisches Gedächtnis und für die Ausbildung von Konzepten“ (Wygotski 1978: 5).

Der Sprache kommt dabei eine zentrale Funktion zu: Kognitive Fähigkeiten wie Denken und Problemlösen erwirbt das Kind im Diskurs mit anderen Personen. So, wie der Lehrer den Schüler fördert, so fördert beim Peer Tutoring der Schreibtutor den Schreiber: „Man könnte auch sagen, er verhilft ihm in die *Zone der nächsten Entwicklung*. Das soll heißen, der Schüler kann mit Hilfe schon etwas leisten, das er im nächsten Entwicklungsschritt dann auch alleine schafft“ (Becker-Mrotzek 2006: 113). Mit der „Zone proximaler Entwicklung“ beschreibt Wygotski das Entwicklungspotenzial einer Person, das sie in sozialer Interaktion mit einer anderen entfalten kann: „Alles, was das Kind anfangs nur zusammen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen tun kann und danach unabhängig von ihnen tun kann, liegt genau in der Zone proximaler psychologischer Entwicklung“ (Davydov 1995: 18). Der Schreibtutor begleitet den Schreiber bei seinem Schreibentwicklungsprozess. Er entzerrt den Schreibprozess gemäß dem Prinzip der prozeduralen Erleichterung (vgl. z.B. Wolff 1992) und erleichtert es dem Schreiber damit, seine Schreibkompetenz zu erweitern. Was der Schreiber zunächst nur mit Begleitung durch den Schreibtutor schafft, gelingt ihm im Idealfall bei der nächsten Textproduktion allein. Dabei lernt der Schreibtutor etwas *über den*, aber auch etwas *vom* Schreiber. Hier besteht ein Zusammenhang zum kollaborativen Lernen: Die Beziehung zwischen Schreiber und Schreibtutor bedeutet nach Wygotski ein Lehren und Lernen für beide, was im Russischen durch das Verb „obuchenie“ passend beschrieben wird (vgl. Scrimsher/ Tudge 2003). Peer Tutoring ist in diesem Sinne ein „system of instruction in which learners help each other and learn (themselves) by teaching“ (Goodlad/ Hirst 1989: 13).

Das Konzept des Peer Tutoring wird von zahlreichen Writing Centers an amerikanischen Universitäten aufgegriffen. Laut Hobson (2011: 165) verfügen bereits Anfang der 1990er Jahre 90% aller US-amerikanischen Hochschulen über ein Writing Center, zu dessen Angebot neben Workshops und Seminaren auch Peer Tutoring zählt. Dementsprechend entstehen zahlreiche Anleitungen für die Ausbildung von Peer Tutoren. 1991 verfasst Brooks seinen dreiseitigen Aufsatz „Minimalist Peer Tutoring“, der die Grundsätze der nicht-direktiven Beratungsmethode skizziert und praktische Handlungsanweisungen an Peer Tutoren formuliert: Als „Basic Minimalist Tutoring“ bezeichnet Brooks (1991: 3) die Körpersprache der Tutoren, die den Schreibern unmissverständlich verdeutlichen soll, dass der Tutor kein „editor“ ist. Hierfür soll der Tutor neben, nicht gegenüber dem Schreiber sitzen und darauf achten, dass der Schreiber stets physisch näher am Text sitzt. Konkret schlägt Brooks vor, dass der Tutor als Rechtshänder rechts vom Schreiber sitzt und keinen Stift in der Hand hält. Das soll verhindern, dass der Tutor direkt in den Text eingreift. Der Schreiber hingegen soll den Text laut vorlesen und beim Lesen nach eigener Einschätzung Änderungen vermerken. Dies soll dazu führen, dass der Tutor die Gesprächsführung abgibt, der Schreiber aktiv einbezogen wird und die Gelegenheit hat, Auffälligkeiten schon beim Vorlesen zu korrigieren. Außerdem hilft das laute Lesen, Textdesiderate am Klang zu erkennen. Unter „Advanced Minimalist Tutoring“ versteht Brooks (1991: 3f.), dass der Tutor Stärken des Schreibers und des Textes betont, anstatt Schwächen und Fehler herauszustellen. Dabei soll er den Schreiber durch Fragen zum Nachdenken und Sprechen bringen, anstatt Feststellungen, Bewertungen oder Vorschläge zu äußern. Zuletzt weist Brooks (1991: 4) darauf hin, dass in manchen Beratungssituationen „Defensive Minimalist Tutoring“ erforderlich sei:

„There are many students who fight a non-editing tutor all the way. They know you know how to fix their paper, and that is what they came down to have done. Some find ingenious ways of forcing you into the role of editor: some withdraw from the paper, leaving it in front of you; some refuse to write anything down until you tell them word for word what to write; others will keep asking questions (,What should I do here? Is this part okay?’).“

Dagegen kann der Tutor sich wehren, indem er einerseits die Körpersprache des Schreibers spiegelt, also sich beispielsweise auch auf dem Stuhl zurücklehnt, vom Text wegrückt, die Arme verschränkt oder auf die Uhr schaut. Andererseits kann er höflich, aber bestimmt sagen, dass er keine Textverbesserungen vornehmen wird, da es sich nicht um seine Studienleistung handle.

Aus kurzen Aufsätzen werden ausführliche Tutorenhandbücher. Das bekannteste und auch in Deutschland häufig rezipierte ist der „Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring“ (Gillespie/Lerner 2004), der 224 Seiten umfasst. Schreibzentrumsforschung unter dem Namen Writing Center Research wird in den USA seit den späten 1970er Jahren als eigene Disziplin betrie-

ben. Methodisch orientiert sie sich an den Theorien des Sozialkonstruktivismus und der Kognitionspsychologie (vgl. Gillespie et al. 2009). Es entsteht die „International Writing Centers Association (IWCA)“, später entwickeln sich daraus in Europa die „European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW)“ und die „European Writing Center Association (EWCA)“. Zentrale Publikationsorgane sind die Zeitschriften „Writing Center Journal“, „Writing Lab Newsletter“ und „College Composition and Communication“.

In Deutschland entsteht 1993 das erste Schreibzentrum („Universitäres Schreiblabor“) an der Universität Bielefeld. In Anlehnung an das US-amerikanische Modell des Peer Tutoring wird eine sogenannte Schreibberatung von Studierenden für Studierende eingerichtet. Im Laufe der 1990er Jahre entstehen weitere Schreibzentren und Schreibberatungseinrichtungen nach US-amerikanischem Vorbild an deutschsprachigen Hochschulen. Bräuer, der die Schreibzentrumsarbeit im deutschsprachigen Raum maßgeblich mitgestaltet und das Modell des Peer Tutoring für eine Schüler-Schreibberatung an Gymnasien, Real- und Hauptschulen adaptiert, prägt den Begriff der „nicht-direktive[n] Schreibberatung“ (Bräuer 2006: 24). Er etabliert ein an US-amerikanischen Tutorenhandbüchern orientiertes Ausbildungskonzept für schulische sowie studentische Schreibberater, das von zahlreichen universitären Schreibzentren übernommen und modifiziert wird.

Heute existieren fast 70 Schreibzentren (auch Schreiblesezentren, Schreiblabore und Schreibwerkstätten genannt) an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, weitere werden nach dem Vorbild US-amerikanischer Writing Centers eingerichtet.²⁴ Neben Workshops und Kursangeboten gehört die individuelle Schreibberatung zum festen Bestandteil der Schreibzentrumsarbeit. Als wichtige Zentren sind neben der PH Freiburg, an der Bräuer die Hochschulzertifikate „Schreibberatung“ und „Literacy Management“ anbietet, das Schreibzentrum an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder (Hochschulzertifikat „Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management“) und die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg (Zertifikat „Schreibberater/in“) zu erwähnen.²⁵ Zwei Schreibzentren beschäftigen sich aktuell insbesondere mit der Begleitung internationaler Studierender. Das Projekt PunktUm an der Universität Bielefeld bietet ausschließlich für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache eine individuelle Schreibberatung, Sprachkurse und Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben. Das internationale Schreibzentrum an der

²⁴ Eine Übersicht der Schreibzentren, die ständig aktualisiert wird, findet sich online unter: http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/wir_und_die_anderen.html (Stand: 19.09.2015).

²⁵ Weitere Informationen zu den erwähnten Zertifikaten finden sich online unter: <https://www.ph-freiburg.de/hochschule/weitere-einrichtungen/schreibzentrum/ueber-das-schreibzentrum>, <https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/index.html> und <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp05> (Stand: 19.09.2015).

Universität Göttingen führt Schreibberatung, Workshops und Projekte mit dem Schwerpunkt Wissenschaftssprache Deutsch durch.²⁶ Eine eigene Disziplin Schreibzentrumsforschung ist in Europa kaum etabliert (vgl. Girgensohn/ Peters 2012). Schreibzentren verstehen sich häufig als Dienstleister, nicht als Forschungsinstitutionen. Erste Forschungsansätze sind neben der von Girgensohn herausgegebenen Reihe „Schreiben im Zentrum – Beiträge zur Schreibzentrumsforschung“, in der bislang fünf Abschlussarbeiten Studierender online publiziert sind, die ebenfalls online erscheinende „Zeitschrift Schreiben“ (Hrsg. Bräuer et al.), die Printzeitschrift „Journal der Schreibberatung“ (Hrsg. Kreitz et al.) und die jährlich stattfindende „Peer Tutoring Konferenz“ (zuletzt im September 2015 an der Universität Hamburg). 2012 erschien das erste deutschsprachige Handbuch für Schreibberater „Zukunftsmodell Schreibberatung“ (Grieshammer et al.), das von vier ehemaligen inzwischen als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen tätigen Schreibberaterinnen verfasst wurde.

Die Einrichtung von Schreibzentren ist eine Reaktion auf die massiven Schwierigkeiten, die Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben lösen müssen und mit denen sie sich im Fachstudium allein gelassen fühlen: „Schreibprobleme als Massenphänomen an der Massenuniversität sind inzwischen ein offenes Geheimnis“ (Ruhmann 1995: 93). In einer Befragung von Dittmann et al. (2003: 179) geben 90% aller Studierenden, die nach eigenen Angaben bereits Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben hatten, an, sich an ihrer Universität eine Schreibberatung zu wünschen. Von den Studierenden, die nach eigener Einschätzung keine Schreibprobleme haben, wünschen sich 79% eine Schreibberatung. Schreibberatung ist somit nicht nur ein Angebot für schreibförderbedürftige Studierende, sondern vielmehr ein Angebot, über das Schreiben ins Gespräch zu kommen.

Die zentrale Prämisse von Peer Tutoring bzw. tutorieller Schreibberatung bringt North (1984: 438) auf den Punkt: „Our job is to produce better writers, not better writing.“ Diese zentrale Aussage wird immer wieder zitiert und von verschiedenen Autoren abgewandelt, so z.B. von Young (2005: 141): „Writing centers are supposed to work toward better writers, not better papers.“ Brooks (1991: 2) sieht in der Prämisse gleichzeitig die größte Schwierigkeit des Ansatzes: „We sit down with imperfect papers, but our job is to improve their writers.“ Die Verbesserung eines defizitären Textes steht also nicht im Fokus von Schreibberatungsgesprächen. Vielmehr soll der Schreiber ein Bewusstsein für sein Schreibhandeln entwickeln und seine Schreibkompetenz langfristig ausbauen:

²⁶ Detaillierte Informationen finden sich online unter: <http://www.unibielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/goettingen.de/de/484184.html> (Stand: 19.09.2015).

„Die Ausbildung dieses Bewusstseins ist das übergeordnete Ziel der Schreibberatung. Es ermöglicht dem Schreiber sowohl die zunehmende Kontrolle über den eigenen Schreibprozess wie auch dessen flexible Handhabung. Dadurch wird er in die Lage versetzt, alle zukünftigen Schreibaufgaben erfolgreich zu bewältigen“ (Gaul et al. 2008: 8).

Das Potenzial der tutoriellen Schreibberatung liegt demnach darin, dass der Schreiber seine Schreibkompetenz einzuschätzen lernt, sein Lernen aktiv und eigenverantwortlich steuert und prozedurales Wissen erwirbt, das in befähigt, Schreibschwierigkeiten zukünftig eigenständig zu bewältigen (vgl. Brunnert 2006: 46):

„Nicht bessere Texte sind das vordergründige Ziel der Beratertätigkeit, sondern die weitere Entwicklung der betroffenen Schreibenden. Erfahrene Schreibende produzieren Texte in einer höheren Qualität. Die Verantwortung für die eigene Weiterentwicklung liegt zu jeder Zeit der Beratung in den Händen der Schreibenden. Beratende helfen beim Bewusstwerden dieser Verantwortung und dem Ausschöpfen des eigenen Entwicklungspotenzials“ (Bräuer 2005: 219).

Um dies zu erreichen, orientiert sich die Methode an unterschiedlichen psychologischen Beratungsansätzen und nutzt Kenntnisse aus der prozessorientierten Schreibdidaktik, zu deren grundlegenden Methoden laut Portmann (1991: 493) das Beraten zählt. Im Folgenden soll zunächst der beratungstheoretische Hintergrund geklärt werden. Sodann werden die Prinzipien, die die tutorielle Schreibberatung daraus ableitet, vorgestellt.

4.2 Beratungstheoretischer und -methodischer Hintergrund

Merlitsch und Doleschal (2010: 125) definieren Schreibberatung folgendermaßen:

„Schreibberatung ist ein unterstützendes, freiwillig in Anspruch zu nehmendes Angebot für Menschen, die Schreibschwierigkeiten organisatorischer, konzeptueller und/ oder struktureller Art und/ oder Probleme beim Formulieren schriftlicher Aufgaben haben und die diese Schreibprobleme prozessorientiert, eigenverantwortlich und selbstreflexiv mit Unterstützung einer (oder mehrerer) eigens dazu ausgebildeter und den Beratungsprozess ständig überprüfender Person(en) in einem klar definierten Setting (Beratungsauftrag, Rolle, Aufgabe und Vorgehensweise des Beraters/ der Beraterin, Ort, Zeit, Abgeltung) zu bewältigen versuchen.“

Diese Definition ist erstens defizitorientiert: Es ist von „Schreibschwierigkeiten“ und „Schreibproblemen“ die Rede, die den Schreiber beratungsbedürftig machen. Nach Mohr (2010: 250) ist die Problemorientierung typisch, „denn Schreibende nehmen Beratung oft dann in Anspruch, wenn sie bereits Schwierigkeiten im Textherstellungsprozess wahrnehmen.“ Zweitens wird differenziert, dass die Schreibschwierigkeiten sich nicht nur auf Schreibprodukte („Formulieren“), sondern auch auf die Organisation des Schreibprozesses und die Textkonzeption beziehen können. Drittens wird betont, dass der Schreiber die Schreibberatung freiwillig in Anspruch nimmt, es sich also nicht um ein verpflichtendes Hilfsangebot handelt, was für die Beratungsbeziehung erforderlich ist:

„Grundsätzlich setzt effektive Beratung Freiwilligkeit voraus. [...] Eine [...] ‚Verordnung‘ von Beratung belastet die beratende Beziehung und macht zunächst einen Prozess der Vertrauensbildung nötig, so dass der Klient sich öffnen und das Beratungsangebot annehmen kann. Dies gelingt nicht immer und darf dem Klienten nicht schuldhaft angelastet werden, so dass der Berater möglicherweise persönlich betroffen ist, wenn seine Angebote verschmäht werden“ (Nußbeck 2010: 26).

Viertens wird die Rolle des Schreibers im Beratungsprozess definiert: Er soll „prozessorientiert, eigenverantwortlich und selbstreflexiv“ an der Problemlösung mitwirken. Fünftens wird die Rolle des Schreibberaters beschrieben: Er ist „eigens dazu ausgebildet“ zu beraten, was ihm Professionalität attestiert. Außerdem „überprüft er den Beratungsprozess ständig“, d.h. er steuert das Beratungsgespräch bewusst und reflektiert, ob es wie geplant verläuft. Und sechstens wird das Setting festgelegt. Das Setting für einen Beratungsprozess besteht nach Sickendiek et al. (1999: 178-182) aus drei Ebenen, die hier im Hinblick auf die vorliegenden Textfeedbackgespräche erläutert werden:

Die erste Ebene beschäftigt sich mit der Situierung der Einrichtung, die die Beratung anbietet, also mit der institutionellen Organisation, der Trägerschaft und der Finanzierung. Das Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache, an dem die Textfeedbackgespräche aufgezeichnet wurden, ist institutionell an das Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster gebunden, weswegen nur internationale Studierende Zugang haben, die die sprachlichen und formalen Voraussetzungen zur Aufnahme eines Studiums an der Universität haben. Es kooperiert mit anderen Bereichen des Sprachenzentrums (z.B. dem Sprachtandem), zentralen Einrichtungen der Universität (z.B. dem Akademischen Auslandsamt und der Zentralen Studienberatung) und einzelnen Fachbereichen. Die Studierenden des Lehrgebiets nehmen die Schreibberatung freiwillig und unentgeltlich in Anspruch. Die Schreibtutoren gehören nicht zum Team des Lehrgebiets. Sie üben ihre Tätigkeit im Rahmen ihres Fachstudiums aus und werden nicht vergütet. Eventuell erhalten sie die Gelegenheit, im Anschluss an die Schreibtutorenschulung als studentische Hilfskräfte weiterhin in der Schreibberatung am Lehrgebiet tätig zu sein.

Die zweite Ebene bezieht sich auf den konkreten Ort und die Ausstattung der Beratungseinrichtung. Hierzu schreibt Nußbeck (2010: 85), dass die Teilnahme an einer Beratung von einem Ratsuchenden nicht nur die Überwindung einer inneren Hemmschwelle erfordert: „Er muss [...] auch eine äußere Schwelle überschreiten, die durch die Zugänglichkeit der Beratungsstelle höher oder niedriger ist.“ Das Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache befindet sich in einem zentralen Gebäude der Universität. Die Beratungen finden in den Räumlichkeiten des Lehrgebiets statt, in denen die internationalen Studierenden sich täglich aufhalten. Die äußere Schwelle ist also als gering einzuschätzen – die Studierenden müssen keinen ihnen fremden Ort aufsuchen oder einen weiten Anfahrtsweg auf sich nehmen. Die Ausstattung der

Beratungsräume ist unterschiedlich. Die Studierenden dürfen gemeinsam mit den Schreibtutoren entscheiden, wo sie das Gespräch führen möchten. Es stehen einerseits kleine Besprechungsräume zur Verfügung, die mit einem Tisch und zwei Stühlen ausgestattet sind, andererseits können sie sich freie Plätze in der Cafeteria, im Innenhof oder in den Arbeitsräumen suchen, an denen sie an einzelnen Tischen sitzen, aber nicht ungestört sind. Beide Angebote werden angenommen. Die Schreibtutoren bringen Kopien des Textes, Stifte und Papier in die Beratungssitzungen mit. Es steht den Schreibern frei, zusätzliche Hilfsmittel wie ein Wörterbuch oder Notizen zum Text mitzubringen. Die Beratungszeiten richten sich nach den Stundenplänen der Studierenden, sodass sie direkt im Anschluss an ihren Sprachkurs oder in einer Freistunde in die Schreibberatung gehen können, ohne zusätzlich zum Lehrgebiet kommen zu müssen. Auch wenn diese Vorteile des Beratungsortes überwiegen, sei auf mögliche Nachteile hingewiesen. Schreibberatung ist im universitären Kontext üblicherweise an ein Schreibzentrum angebunden. Schreibzentren verfügen über Beratungsräume, die durch ihre Einrichtung und detailreiche Gestaltung einerseits eine angenehme Atmosphäre schaffen (gemütliche Möbel, Bilder, Blumen etc.), andererseits Materialien wie Laptops, Flipcharts zur Visualisierung oder Nachschlagewerke zur Verfügung stellen. Zudem kann es von Studierenden durchaus auch als angenehm empfunden werden, einen Ort außerhalb der gewohnten Lernatmosphäre aufzusuchen, an dem sie sich auf einer Ebene mit Fachstudierenden fühlen. Die Wertigkeit des Gesprächs kann durch den Weg, der dorthin aufgenommen werden muss, höher eingeschätzt werden. Gleichzeitig ist aber auch die Hemmschwelle größer, sich in einem unbekannten Institut auf die Suche nach einem Raum zu machen und möglicherweise Studierende, deren Erstsprache Deutsch ist, ansprechen zu müssen. Um möglichst viele Studierende zu erreichen, ist die Wahl daher auf die Räume des Lehrgebiets gefallen. Hier aber wiederum fühlen sich die Tutoren fremder als an einem Schreibzentrum an ihrem Institut.

Die dritte Ebene ist das methodische Setting, also die Gestaltung des Beratungsgesprächs. Die Textfeedbackgespräche finden als Einzelgespräch zwischen einem Schreibtutor und einem internationalen Studierenden statt. Die Geschlechterkonstellation oder die (Fremd-) Sprachkenntnisse von Schreiber und Schreibtutor werden bei der Zuordnung von Schreibern zu Schreibtutoren nicht berücksichtigt – die Terminvergabe richtet sich ausschließlich danach, wann die Schreiber sich eintragen und welche Tutoren in dem Zeitfenster zur Verfügung stehen. Es handelt sich um Erstkontaktgespräche, deren Dauer zwischen 30 und 60 Minuten liegen soll. Ferner sind es einmalige Beratungsgespräche. Die Studierenden können sich zwar für Anschlussberatungen anmelden, werden dann aber möglicherweise anderen Tutoren zugeordnet. Engel et al. (2007: 606) sehen gerade in dieser zeitlichen Limitierung das wesentliche

helfende Agens von Beratung. Zentrales Element der dritten Ebene ist die Beratungsmethode, also etwa die Frage, ob es ein genau bestimmtes Beratungsziel gibt oder der Beratungsprozess sich frei entwickeln kann (vgl. Hundsalz 1995: 197f.). Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, an welchen Beratungskonzepten sich die Schreibberatung konkret orientiert und wie beratungspsychologische Erkenntnisse in die Schreibberatung einfließen.

Zunächst wird im Folgenden aus verschiedenen Perspektiven geklärt, was unter einer „Beratung“ zu verstehen ist und ob der Begriff „Schreibberatung“ sich als deutsche Übersetzung von „Peer Tutoring“ eignet. Daraufhin werden verschiedene aus der Psychotherapie entlehnte Beratungsmethoden vorgestellt, an deren Erkenntnissen und Methoden sich die tutorielle Schreibberatung orientiert.

4.2.1 Das Beratungsverständnis in der Schreibberatung – Counseling oder Tutoring?

Der Begriff „Beratung“ wird einerseits im Alltag, andererseits in verschiedenen professionellen Arbeitsfeldern divers verwendet und ist deshalb nicht eindeutig zu definieren. Etymologisch geht „Rat“ auf den althochdeutschen Ausdruck „red(i)a, radia“ zurück, was u.a. mit Rede und Antwort, Gespräch und Erzählung, aber auch mit Rechenschaft und Verstand übersetzt werden kann (vgl. Drosdowski 1998: 572). Das Präfix „be-“ bezeichnet ursprünglich eine räumliche Beziehung („bei“ vgl. Drosdowski 1998: 68). „Beratung“ kann begriffsetymologisch „rekonstruiert werden als ein Vorgang, der mit einer Förderabsicht verbunden [...] kommunikativ erfolgt, zur Ausstattung in einer vielleicht unklaren Situation dient und unter Umständen durch [...] eine hierarchisch höhergestellte Person erteilt wird“ (Pätzold 2008: 55). In dieser Begriffsrekonstruktion findet sich ein Aspekt, der dem Gedanken des Peer Tutoring entspricht: Eine unklare Situation, aufgrund derer der Schreiber die Schreibberatung aufsucht, wird kommunikativ, also im Diskurs bearbeitet. Ein anderer Aspekt widerspricht dem Peer-Gedanken: Schreiber und Schreibtutor sollen als Peers hierarchiefrei handeln, der Schreibtutor aufgrund seiner Tutorentätigkeit nicht als hierarchiehöher betrachtet werden. Zuletzt sei auf einen Aspekt hingewiesen, der ambivalent zu betrachten ist: Der Begriff „Förderabsicht“ ist defizitorientiert, wobei nicht bestritten werden kann, dass die Schreibberatung meist von Personen in Anspruch genommen wird, die einen Aspekt ihres Schreibhandelns als defizitär empfinden.

Im Alltag begegnen wir dem Begriff „Beratung“ in den unterschiedlichsten Kontexten. Es ist davon auszugehen, dass sowohl die studentischen Schreibtutoren als auch die internationalen

Schreiber über Alltagskonzepte von Beratung verfügen, die ihre Erwartungen an das Beratungsgespräch und ihr sprachliches Handeln beeinflussen.

Erstens tritt Beratung in Diskursform auf. In alltäglichen Gesprächen begegnet uns Beratung als eine vertraute, unprofessionelle Form der Kommunikation, die nach Engel et al. (2007: 34) aufgrund ihrer allgegenwärtigen Präsenz als „etwas, was jeder und jede ‚quasi naturwüchsig‘ kann und was somit keiner weiteren Qualifizierung und Ausbildung bedarf“, erscheint. Laut Schröder (2007: 49) finden 80% aller alltäglichen Beratungen durch Personen aus dem sozialen Umfeld der Ratsuchenden statt, weswegen sie Beratung als eine „allgegenwärtige Kommunikationsform“ bezeichnet. Menschen suchen gezielt den Rat von Freunden, bekommen aber auch ungebetene ‚gut gemeinte‘ Ratschläge oder als Ratschläge getarnte Drohungen, die mit ‚Ich rate dir im Guten‘ eingeleitet werden. Nach Thiersch (2007: 116) ist Alltagsberatung sogar ein zentraler Bestandteil der meisten Gespräche mit nahestehenden Personen:

„Menschen brauchen Rat, beraten sich untereinander, helfen sich wechselseitig durch Rat; sie lassen sich – sich miteinander beratend – aufeinander ein, hören sich in ihren Erfahrungen, Schwierigkeiten und Problemen gegenseitig zu. Indem sie sich austauschen und erzählen, finden sie in ihren Problemen Möglichkeiten, diese zu erhellen, aufzuklären und so vielleicht neue Optionen zu sehen.“

Zweitens ist Beratung in Textform allgegenwärtig, nämlich in der sogenannten Ratgeberliteratur. Die Spannweite der Ratgeber reicht von der Rechts- und Finanz- über die Ernährungs-, Mode-, Erziehungs- und Familien- bis hin zur Berufs- und Studienberatung. In Buchhandlungen füllen ganze Regalreihen Titel wie „Hilfe bei Scheidung und Trennung“, „Idealgewicht durch Somatische Intelligenz“, „Die Eltern-Trickkiste“, „Simplify your life“, „Erfolgreich promovieren“ und nicht zuletzt Ratgeber über das Schreiben von Ratgebern. Aufgrund dieser Vielfalt spricht Oelkers (1995: 82) von der „Allzuständigkeit“ der Ratgeberliteratur. Pätzold (2008: 59) macht den Unterschied zwischen Fach- und Ratgeberliteratur an der persönlichen Involviertheit der Autoren fest:

„Im Gegensatz zur Fachliteratur werden *Erfahrung* und *Motivation* der Autoren bei Ratgebern häufig an zentraler Stelle explizit thematisiert. Hierin ist ein Abgrenzungskriterium zwischen beiden Bereichen zu sehen. Während bei wissenschaftlichen Werken vor allem die Orientierung an Standards wissenschaftlichen Arbeitens als Gewähr für inhaltliche Richtigkeit eingesetzt wird, sind persönliche Erfahrung und Betroffenheit häufige Legitimationsquellen in der Ratgeberliteratur.“

In diesem Sinne sind auch Handlungsanleitungen für Schreibtutoren wie „Zukunftsmodell Schreibberatung“ von Grieshammer et al. (2012) Ratgeber. Unter der Überschrift „Wer sind wir?“ stellen die Autorinnen dieser „Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium“ sich mit den Worten

„Wir sind begeistert von der Idee der Schreibberatung [...]. [...] Mit dieser Begeisterung möchten wir andere Interessierte und Beratende anstecken. [...] Wir Autorinnen zählen uns selbst zur ersten Generation der *studentischen* Schreibberater in Deutschland: Als 2008 die Idee zu diesem Buch entstand, waren wir fast alle noch als studen-

tische Schreibberaterinnen tätig. Wir alle haben Ausbildungen zu Schreibberaterinnen durchlaufen [...].“

vor. Sie betonen ihre Überzeugung von dem Konzept Schreibberatung und nutzen ihre Erfahrung als Legitimation für das Aufstellen einer Handlungsanleitung. Ein weiteres Merkmal der Ratgeberliteratur, das auf Veröffentlichungen zur Durchführung von Schreibberatungsgesprächen zutrifft, ist, dass sich bestimmte Ideale, Überzeugungen und Prinzipien konsequent wiederholen. Pätzold (2008: 61) schreibt dazu: „Bemerkenswert ist [...] die Dauerhaftigkeit bestimmter Inhalte, die überdies deutlich macht, dass das Bedürfnis nach Rat oft nicht dem Wunsch nach Aktualisierung von Wissen sondern eher nach Vergewisserung von Bekanntem oder Vermutetem entspringt.“ Häufig geht es in den Veröffentlichungen von und für Schreibutoren nicht vorrangig um neue Erkenntnisse, sondern um die Verfestigung von Prinzipien und Überzeugungen. Dies führt zu einem tief verankerten Idealbild, das sich in Bezeichnungen wie „writing center bible“, „writing center dogma“ oder „writing center mantra“ (vgl. Clark 2001: 34) zeigt und an dem manchmal auch dann festgehalten wird, wenn neuere Erkenntnisse ihm widersprechen (vgl. Kapitel 4.5).

Gehen wir mit einer Alltagsvorstellung von Beratung als Schreiber in ein Beratungsgespräch, erwarten wir also einerseits, dass der Berater uns handlungsleitende Ratschläge zu unserem Problem erteilt, andererseits aber auch eine Bestätigung unserer Ansichten und unseres Handelns, also beispielsweise die Zustimmung, dass das Schreiben in einer Fremdsprache komplex und es daher völlig verständlich ist, dass wir Schwierigkeiten haben. Bei internationalen Schreibern kommt hinzu, dass sie möglicherweise Erwartungen an ein Beratungsgespräch stellen, die sich aus Beratungserfahrungen in ihren jeweiligen Herkunftsländern ableiten. Gehe ich als studentischer Schreibtutor mit der dargestellten Alltagsvorstellung in eine Beratung, sehe ich mich in meiner Rolle als Berater möglicherweise als ein Experte, der Ratschläge erteilen und Lösungen für die Probleme der Schreiber finden muss, aber auch Verständnis für ihre Situation zeigen, bestätigend und ermutigend sein soll. Diese Alltagsvorstellung ist tief verwurzelt und wirkt sich auf das Beraterverhalten aus – auch dann, wenn er in seiner Ausbildung gelernt hat, sich widersprüchlich dazu zu verhalten (vgl. Huneke/ Steinig 2005: 209-217).

Den Alltagsberatungen und der Ratgeberliteratur stehen verschiedene Grade der Professionalisierung und Institutionalisierung von Beratung in psychologischen, pädagogischen, sozialen und gesundheitlichen Arbeitsfeldern gegenüber:

„Unterschiedliche Anlässe, Aufgaben und Ziele von Beratung, verschiedenste Adressatengruppen und immer neu hinzukommende Beratungseinrichtungen lassen Beratung mittlerweile sämtliche Lebensphären und unseren Alltag durchdringen“ (Engel et al. 2007: 34).

Neben dem Diffundieren in den Alltag ist ein Problem des weiten Beratungsbegriffs, dass

damit oft Angebote bezeichnet werden, die entweder der bloßen Informationsweitergabe oder der institutionellen Kontrolle dienen: „Unfreiwillige Beratung findet u.a. in der Schwangerschaftskonfliktberatung, in der Erziehungsberatung, der Studienberatung oder in der Beratung für Erwerbslose statt“ (Engel et al. 2007: 602).

Es befassen sich unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen mit der Untersuchung von Beratungsgesprächen. Die tutorielle Schreibberatung verbindet Erkenntnisse aus der Psychologie mit Erkenntnissen der Linguistik und Sprachdidaktik, weswegen hier Beratungsdefinitionen aus beiden Fachrichtungen diskutiert werden.

Engel et al. (2007: 599) beschreiben Beratung aus psychologischer Perspektive allgemein als „eine vielgestaltige, sich ständig verändernde und durch viele interne und externe Einflussfaktoren bestimmte professionelle Hilfeform“. Nach Brandl (2010: 195) hat Beratung als professionelle Interventionsform

„die gesellschaftliche Funktion und das Ziel, Menschen bei Entscheidungs- oder Lösungsprozessen in verschiedenen Lebensbereichen zu unterstützen, die durch persönliche oder gesellschaftliche Veränderungen entstehen und mit individuellen Ressourcen allein nicht gelöst werden können.“

Dietrich (1983: 2) versteht unter Beratung

„jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraumes versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionale Einsicht fundierten aktiven Lernprozeß in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können.“

Nach ist Rehtien (2004: 16) ist Beratung

„ein zwischenmenschlicher Prozess (Interaktion), in welchem eine Person (der Ratsuchende oder Klient) in und durch die Interaktion mit einer anderen Person (dem Berater) mehr Klarheit über eigene Probleme und deren Bewältigung gewinnt. Das Ziel der Beratung ist die Förderung von Problemlösekompetenz.“

Es geht also bei Beratungsprozessen zunächst um den Diskurs zwischen einer Person, die in einem bestimmten Bereich Hilfe benötigt, und einer Person, die diese Hilfe anbieten kann. Beratung ist ein zeitlich limitiertes Angebot mit dem Ziel, den Ratsuchenden zu befähigen, zukünftig selbstständig mit seinem Problem fertig zu werden. Dies geschieht kommunikativ, also durch sprachliches Handeln.

In der Linguistik werden Beratungsgespräche sprechakttheoretisch, funktional-pragmatisch und konversationsanalytisch betrachtet. Rolf (1997: 187) definiert den Ratschlag aus sprechakttheoretischer Perspektive als eine besondere Form der Aufforderung, die im vom Sprecher vermuteten Interesse des Hörers liegt und die die Lösung eines Problems zum Ziel hat. Nach Kluck (1984: 61) besteht das Ratgeben aus drei Sprechhandlungen, erstens der Bitte um den Ratschlag, zweitens dem Ratschlag selbst und drittens der Reaktion auf den Ratschlag. Es

handelt sich beim Ratgeben um eine Sprechhandlungssequenz, die nicht nur in Beratungsgesprächen, sondern in verschiedenen Diskursen auftreten kann, zum Beispiel in einem Verkaufsgespräch oder in der Arzt-Patienten-Kommunikation.

Mit Beratungsgesprächen als Diskurstyp beschäftigen sich funktional-pragmatische und konversationsanalytische Ansätze. Sie untersuchen z.B. die Phasierung, die Rollenkonstellation, den Sprecherwechsel und sprachliche Aspekte wie die Verständnissicherung in institutionalisierten Beratungsgesprächen, aber auch in Alltagsberatungen.

Rehbein (1985: 350) definiert Beratung aus einer funktional-pragmatischen Perspektive:

„In Beratungen geben Sachverständige Handlungsempfehlungen an Personen, die das sachverständige Wissen brauchen für eine Problemlösung. Beratungen haben also den Zweck, Expertenwissen an Aktanten weiterzugeben. Die Vermittlung dieses Wissens bedarf der sprachlichen Verständigung als eines zentralen Elements. Beratungen erfolgen oft informell, sind jedoch oft auch zu festen Einrichtungen geworden, die je nach Typ des Expertenwissens differenziert sind und von den Ratsuchenden aufgesucht werden können. Man darf sagen: In Beratungen ist das sprachliche Muster des Ratgebens für spezifische gesellschaftliche Zwecke institutionalisiert.“

Rehbein sieht den Berater als Experten für ein bestimmtes Wissensgebiet, auf dem dem Ratsuchenden Wissen fehlt, was dem dargestellten Alltagsverständnis von Beratung entspricht. Auch nach Nothdurft et al. (1994: 7f.), die Beratung aus einem konversationsanalytischen Blickwinkel betrachten, handelt es sich bei einem Beratungsgespräch um einen asymmetrischen Diskurs, in dem sich die Beteiligungsrollen der Aktanten ergänzen: Der eine Aktant verfügt über das Wissen, das der andere Aktant zur Lösung eines bestimmten Problems benötigt. Kallmeyer (2000: 228) beschreibt ein Beratungsgespräch folgendermaßen:

„Eine Partei, der Ratsuchende (RS) hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich eine andere Partei (RG), mit seinem Problem in helfender Funktion beschäftigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS.“

Die verschiedenen Teilhandlungen sind demnach klar zwischen den Aktanten aufgeteilt: Der Ratsuchende hat ein Problem, bittet um Hilfe, entscheidet, ob er einen Lösungsvorschlag annimmt oder ablehnt und ist für die Lösungsumsetzung verantwortlich. Der Berater unterbreitet Lösungsvorschläge.

Die bisher vorgestellten Definitionen von Beratung widersprechen dem Konzept des Peer Tutoring, in dem zwei gleichgestellte Personen kollaborativ Lösungen und Strategien entwickeln. Sander (1999: 20) kritisiert aus gesprächspsychologischer Perspektive, dass Beratungsdefinitionen häufig die „Expertenrolle des Beraters“ betonen, „der Klient wird in seinen Möglichkeiten gar nicht einbezogen und anerkannt, die zwischenmenschliche Situation wird nicht weiter thematisiert.“ Dabei sei es für die Wirkung von Beratung wichtig, dass der Berater eine Beziehung zum Klienten aufbaue und beide an der gemeinsamen Lösung des vorliegenden

Problems arbeiten (vgl. Hundsnurscher 1994: 221f.). Da in der tutoriellen Schreibberatung die Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem eine besondere Rolle spielt, seien hier noch zwei Definitionen angeführt, in der der Berater nicht als Experte Ratschläge erteilt, sondern Berater und Ratsuchender gemeinsam Problemlösungen entwickeln und der Ratsuchende eigene Entscheidungen trifft: „Der Berater wird nicht mehr als Experte und Fachmann gesehen, der aus der größeren Erfahrung heraus und dem größeren Fachwissen berät, sondern mehr als einfühlsamer Partner, der teilnehmend und zuverlässig dem Beratungsprozess beiwohnt“ (Sander 1999: 21). Seidenstücker (1977: 41) definiert Beratung als einen „Kommunikationsvorgang zwischen Berater und Klient, in dem der Berater bestrebt ist, die Probleme des Klienten zu verstehen und ihm Anregungen und Hilfe zur Selbsthilfe zu vermitteln.“ Diese Definitionen entsprechen dem kollaborativen Ansatz des Peer Tutoring.

Die durch das breite Methodenspektrum, die individuelle Beziehung zwischen Berater und Klient und die verschiedenen Settings bedingte Vieldeutigkeit und Offenheit des Beratungsbegriffs kann einerseits positiv betrachtet werden: „Eine Beratung ohne Veränderungsbereitschaft und Veränderungsfähigkeit würde ihren Klienten nicht gerecht und an deren Unterstützungsbedürfnissen und Problemlagen ‚vorbeiberaten‘“ (Engel et al. 2007: 38). Andererseits wünschen sich Berater wie Klienten eine stärkere Konturierung des Begriffs, um sich orientieren zu können: „In der Praxis vermissen einerseits Berater bisweilen klare Handlungsrahmen und Interventionskonzepte und Klienten und Klientinnen andererseits wissen oft nicht, was sie in einer Beratungsstelle erwartet“ (Engel et al. 2007: 599f.).

Es stellt sich die Frage, ob der im deutschsprachigen Raum überwiegend verwendete Begriff „Schreibberatung“ eine angemessene Übersetzung von „Peer Tutoring“ ist. „Beratung“ wird im Englischen als „Counseling“ bezeichnet (vgl. Engel et al. 2007: 35f.), „Tutoring“ bedeutet dagegen eher „Begleiten“. Peters und Girgensohn (2012: 7) stellen in einer Interviewstudie fest, dass der Begriff „Schreibberatung“ nach Auffassung der interviewten Studierenden „suggestiert, dass man Rat von einem Experten erhält“, was nicht der Grundidee des kollaborativen Lernens entspricht. Roll (2011: 132) schlägt vor, den Terminus „Schreibberater“ im Peer-Kontext durch den Terminus „Schreibbegleiter“ zu ersetzen. In dieser Arbeit werden die Begriffe „Schreibberatung“ und „Peer Tutoring“ synonym verwendet. Anstelle von „Schreibberatern“ wird jedoch meist von „Schreibtutoren“ gesprochen, um näher am Begriff „Peer Tutoring“ zu bleiben.

Eine Beratungsdefinition, die aus der Perspektive des personenzentrierten Ansatzes nach Rogers erfolgt, auf den sich das Peer Tutoring explizit bezieht, liefert Nußbeck (2010: 21):

- „Beratung ist ein zwischenmenschlicher Prozess in sprachlicher Kommunikation.

- Beratung dient neben der Vermittlung von Informationen der Verbesserung der Selbststeuerung und dem Aufbau von Handlungskompetenzen, der Orientierung und Entscheidungshilfe, der Hilfe bei der Bewältigung von Krisen.
- Der Ratsuchende ist veränderungswillig, sucht die Beratung in der Regel freiwillig und ist aktiv am Prozess beteiligt.
- Der Berater braucht Fachwissen über das Problemfeld und Beratungswissen zur Beziehungsgestaltung.“

Im Folgenden soll der nicht-direktive, personenzentrierte Beratungsansatz nach Rogers vorgestellt werden. Ergänzend wird ein Blick auf die lösungs- und die ressourcenorientierte Beratung geworfen. Hinführend wird zunächst diskutiert, inwiefern in Beratungsgesprächen Asymmetrien zwischen Beratern und Ratsuchenden auftreten und ob Symmetrie in Beratungsgesprächen, wie sie im Peer Tutoring Konzept gefordert wird, überhaupt möglich ist.

4.2.2 Asymmetrien in Beratungsgesprächen – konstitutiv oder vermeidbar?

In tutoriellen Schreibberatungsgesprächen soll eine „symmetrische Beziehung zwischen Tutor und Tutee“ (Bräuer 2006: 25) hergestellt werden. Fraglich ist, inwiefern Symmetrie in Schreibberatungsgesprächen umsetzbar ist. Habscheid (2003: 126) beschreibt Asymmetrie als ein konstitutives, also in der Beratungsbeziehung selbst begründetes Merkmal von Beratungsgesprächen. Diese Auffassung teilt Nußbeck (2010: 25), obwohl sie einen personenzentrierten Ansatz vertritt:

„Beratung geschieht bei aller Anerkennung des Ratsuchenden als gleichberechtigter Partner immer in einem asymmetrischen Prozess zwischen einem Rat oder Hilfesuchenden Klienten und einem Berater, der die Hilfe zu geben vermag. Der Ratsuchende hat demnach die Erwartung, dass der Berater ihm aus einer subjektiv als hilflos erlebten Situation heraushilft, während der Berater die Kompetenz hat, dies zu tun.“

Divergenzen zwischen Berater und Ratsuchendem bestehen nach Nothdurft et al. (1994: 7) erstens hinsichtlich des Wissens, was bereits in Kapitel 2 anhand des handlungstheoretischen Wissensmodells nach Rehbein (2000: 936) problematisiert wurde. Der Berater verfügt über ein professionelles Beratungswissen, das Wissen des Ratsuchenden ist auf seinen spezifischen Einzelfall bezogen. Es gilt, das situationsabstrakte Wissen des Beraters mit dem authentischen Wissen des Ratsuchenden zu verbinden (vgl. Habscheid/ Weik 2003), um es dem Ratsuchenden zugänglich zu machen. Illustriert an den vorliegenden Textfeedbackgesprächen hat ein Schreiber zum Beispiel ein spezifisches Strukturierungsproblem: Er wiederholt seine Argumente unsystematisch an verschiedenen Stellen des Textes. Der Schreibtutor kennt verschie-

dene Argumentationsmuster sowie Strategien, um Strukturbrüche in Texten zu erkennen, und muss diese nun auf den konkreten Text anwenden.

Zweitens unterscheiden sich die Perspektiven von Berater und Ratsuchendem, so wie sich die Perspektiven aller Individuen voneinander unterscheiden. Schreibtutor und Schreiber nehmen das Problem und die Gesamtsituation des Schreibers unterschiedlich wahr: „Diese Perspektivdivergenzen können zu Problemen führen, z.B. wenn der Ratsuchende sein Problem in der perspektivischen Darstellung seitens des Beraters nicht wiederfindet“ (Habscheid 2003: 131).

Drittens bestehen grundsätzlich Divergenzen in der Distanz zum Problem:

„Während der Ratsuchende unmittelbar von einem Problem betroffen ist, aber nicht in ausreichendem Maße über Ressourcen zur Lösung oder Bewältigung des Problems verfügt, hat der Berater nur vermittelt über das Hilfsansinnen des Ratsuchenden etwas mit diesem Problem zu tun, verfügt aber über Kompetenzen und Ressourcen, die (im Idealfall) geeignet sind, das Problem des Ratsuchenden zu beheben bzw. es einer Lösung näher zu bringen“ (Reitemeier 1994: 23).

Hierauf baut die vierte Divergenz auf, die „unterschiedliche Verteilung emotionaler Betroffenheit im Beratungsgespräch“ (Habscheid 2003: 131). Die Schreibtutoren der vorliegenden Textfeedbackgespräche sind in einer ganz anderen Situation als die Schreiber, denn erstens ist ihre Erstsprache Deutsch und zweitens befinden sie sich bereits im Fachstudium und müssen keine Zugangsprüfung bestehen. Gerade deswegen fällt es ihnen sowohl sprachlich als auch emotional leichter, bestimmte Lösungsszenarien zu durchdenken und anzubieten. Die Schreiber hingegen verspüren einen persönlichen (Leidens-) Druck, der es ihnen erschwert, bestimmte Lösungen in Erwägung zu ziehen, beispielsweise weil sie zu viel Zeit in Anspruch nehmen und bis zur Prüfung nicht mehr realisierbar sind oder sie ihre derzeitigen Fähigkeiten überschreiten. Fünftens zeigen sich Divergenzen hinsichtlich der Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten: Nicht alle Lösungen, die der Schreibtutor anregt, sind für den einzelnen Schreiber umsetzbar.

Die Divergenzen werden im Gespräch durch Missverständnisse und Konflikte, aber auch durch thematische Brüche, beabsichtigtes Nicht-Kooperieren, Schweigen und Zurückweisen von Vorschlägen und Angeboten sichtbar. Werden sie nicht überwunden, gefährden sie das Gelingen des Beratungsgesprächs: „Unter Umständen kommt es zu einer formalen Abarbeitung des Beratungsschemas ohne inhaltliche Konvergenz“ (Habscheid 2003: 131) und somit auch ohne Gewinn für alle Beteiligten. Die dargestellten Divergenzen sind zwar einerseits eine „systematische Quelle für Missverständnisse, Störungen, Komplikationen oder Enttäuschungen“ (Kallmeyer 2000: 228), andererseits aber auch für die Wirkung von Beratungen ausschlaggebend:

„Es ist das besondere Wissen des anderen, das mich veranlaßt, ihn um Rat zu fragen. Es ist die andere Sichtweise, die mir vielleicht zu neuen Einsichten in mein Problem verhilft [...]. Es ist die Distanz des anderen zum Problem, durch die ich als Betroffener mein Problem ebenfalls mit mehr Abstand sehen kann“ (Kallmeyer 2000: 228).

Beratung kann also nur funktionieren, wenn der Berater über Wissen zum Problem und seiner Lösung verfügt, das vom Wissen des Ratsuchenden abweicht. Seine Sichtweise, Distanz und Nicht-Betroffenheit ermöglichen dem Ratsuchenden, seine Situation aus einer Perspektive wahrzunehmen, die er selbst nicht hat. Er profitiert von der Beratungsroutine und -erfahrung des Beraters. Zwar wird er „oft nicht ohne Weiteres geneigt sein, seine bisherigen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zur Disposition zu stellen“ (Habscheid 2003: 127), erfährt aber Handlungsalternativen, die er mit dem Berater diskutieren und erproben kann.

Habscheid (2003: 132-134) nennt neben den beratungskonstitutiven Ursachen für die asymmetrische Beziehung zwischen Berater und Ratsuchenden weitere Asymmetrien, die durch institutionelle und organisationale Überformung des Beratungsgesprächs entstehen können. Hierzu zählen Pflichten und Zielvorgaben, aus denen Interessenkonflikte entstehen können, in Schreibberatungsgesprächen beispielsweise zwischen dem Wunsch nach Textkorrektur durch den Schreiber und der Zielvorgabe an den Schreibtutor, gemeinsame Lösungen zu entwickeln und exemplarisch zu arbeiten. Mit derartigen Interessenskonflikten setzen sich erste empirische Arbeiten zur Schreibberatung auseinander:

„Falls es zu Konflikten auf der institutionellen Ebene und auf der individuellen Ebene in der Beratungssituation kommt, ist es hilfreich, alle Aufträge gelten zu lassen – so ist es z.B. legitim, dass sich jemand, der in einer Fremdsprache schreibt, wünscht, dass sein Text von einem Muttersprachler korrigiert wird – , aber nicht alle Aufträge anzunehmen. Es ist dann notwendig, die unterschiedlichen Erwartungen im Beratungsgespräch explizit zu machen, Grenzen und Spielräume zu benennen und für die konkrete Beratung eine Einigung auszuhandeln, die für Beratende und Studierende akzeptabel ist“ (Büker/ Lange 2010: 223f.).

Auch die Methode, die der Berater anwendet, kann zu einer Überformung führen, wenn er beispielsweise individuelle Probleme des Ratsuchenden generalisiert und an sein vorgefertigtes Lösungsrepertoire anpasst, wenn er das Problem des Ratsuchenden unangemessen bagatelisiert oder entdramatisiert, da er durch seine Erfahrung die Sensibilität für die Situation des Ratsuchenden verloren hat oder wenn er durch eine unangemessene Übernahme von Verantwortung bei der Problemlösung, um ein schnelles Ergebnis zu erzielen, den Ratsuchenden entmündigt und seine Unselbstständigkeit fördert. Habscheid (2003: 132) spricht in diesen Fällen von „Paradoxien des professionellen Handelns“. Sie entstehen durch einen Situationsdruck des Beraters, wenn er z.B. positive Evaluationen seiner Gespräche erbringen muss oder auf Anschlussberatungen mit dem Ratsuchenden angewiesen ist. Neben derartigen Erfolgszwängen nennt Schröder (1994: 107-109) Verpflichtungen, die durch formale und inhaltliche Vorgaben der Institution oder die moralische Haltung des Beraters entstehen. Den vorliegen-

den Textfeedbackgesprächen liegen eine Gesprächshaltung und damit einhergehend bestimmte Gesprächsstrategien zugrunde, die den Schreibtutor inhaltlich einschränken. Diese können seiner moralischen Einstellung widersprechen – beispielweise, wenn er sich in der Pflicht sieht, dem Schreiber beim Korrigieren seines Textes aktiv zu helfen. Zuletzt liegt die Asymmetrie in den Rollen selbst begründet – der Rolle des Beraters und der Rolle des Ratsuchenden, die institutionell festgelegt und bereits bei der Initiierung des Gesprächs vorausgesetzt werden. Nach Reitemeier (1994: 233) ermöglicht die feststehende Rollenkonstellation erst die Beratungsbeziehung, da so „wechselseitig unbekannte Personen in unbekannte-aber-kontextuell-identifizierbare-Personen transformiert werden.“ Nur so erklärt sich, warum zwischen Berater und Ratsuchendem, die sich vorher noch nie gesehen haben, häufig von Anfang an eine Beziehung besteht, in der der Ratsuchende gewillt ist, sich dem Berater mit seinem Problem anzuvertrauen. Mit der Rollenkonstellation geht aber auch ein spezifisches Machtverhältnis einher:

„So kann es zur ‚Initiativ- und Kontrollkompetenz‘ des Beraters gehören, den offiziellen Beginn des Gesprächs zu markieren und die Situationsauflösung einzuleiten, das Rederecht anzuweisen und zu limitieren, die Identitätsentfaltung des Klienten thematisch zu steuern, den Beratungsgegenstand maßgeblich zu definieren und einen Wechsel im Gesprächsstil zu initiieren. Die institutionell begründete Asymmetrie macht professionell-spezialisierte und erprobte Kompetenzen für den Laien verfügbar, sie ermöglicht thematische Stringenz, eine ökonomische Organisation des Gesprächs und eine auch für den Ratsuchenden angenehme Fokussierung auf bestimmte, institutionell relevante Aspekte seiner Identität. Das kontraproduktive Potenzial der ‚Initiativ- und Kontrollkompetenz‘ des Beraters besteht jedoch darin, dass Bedürfnisse des Ratsuchenden, die im institutionellen Rahmen nicht zu bearbeiten sind, abgewehrt und/ oder inadäquat typisiert und nach Routinen bearbeitet werden, die dem individuellen Problem nicht gerecht werden“ (Habscheid 2003: 132f.).

Nach Schröder (1994: 104f.) befähigt die hierarchiehöhere Position den Berater dazu, das Problem ohne die Zustimmung des Ratsuchenden zu definieren und entsprechend Lösungen zu entwickeln, ohne sie mit dem Ratsuchenden auszuhandeln. Kallmeyer (2000: 246) spricht von einem „reibungslöse[n] Zusammenspiel wechselseitiger Nicht-Berücksichtigung“ – das Beratungsgespräch verläuft störungsfrei, aber ohne Wirkung.

Auf die besondere Rollenkonstellation in tutoriellen Beratungsgesprächen wird in Kapitel 4.3.2 noch eingegangen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass der tutorielle Schreibberater gerade keine hierarchiehöhere Position einnehmen soll:

„Schließlich wird die Atmosphäre in der Schreibberatung auch maßgeblich davon geprägt, dass zwischen Ratsuchendem und Berater ein nicht-hierarchisches Verhältnis existiert. Beide stehen als ‚Peers‘ auf einer Ebene. Während der Ratsuchende der Experte für das Thema ist, so ist der Schreibberater der Experte für schreibdidaktische Fragen. Dass es sich bei der Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem nicht um eine autoritäre Beziehung handelt, in der einer den anderen bewertet, ermöglicht die offene, vertrauensvolle Atmosphäre, ohne die eine Schreibberatung nicht erfolgreich verlaufen kann“ (Pydde 2011: 21).

Störungen des Beratungsprozesses, die durch Asymmetrien entstehen, sind zusammengefasst das Zurückweisen von nicht mit dem institutionellen Beratungsverständnis vereinbaren Wünschen des Ratsuchenden, Interessenkonflikte des Beraters aufgrund institutioneller, kommerzieller oder weltanschaulicher Überformung, die Bearbeitung von Problemen nach im Einzelfall nicht angemessenen Lösungsroutinen und das Vorschreiben von Lösungen unter Inanspruchnahme der Machtressourcen des Beraters. Vorteile der Asymmetrie sind wiederum die Steuerung des Beratungsprozesses durch professionelle Problemlösekompetenz des Beraters, die zeitökonomische Organisation des Gesprächs und die Fokussierung auf relevante Inhalte, also eine Reduktion der Komplexität des Problems (vgl. Habscheid 2003: 137-140).

Ist von einer symmetrischen Beziehung zwischen Schreibtutor und Schreibberater im Sinne des Peer Tutoring die Rede, so ist gemeint, dass der Schreibtutor sich trotz seines Wissens zum Schreibhandeln und seiner Rolle als Berater nicht als hierarchiehöher positioniert, sondern den Schreiber als gleichberechtigten Gesprächspartner wahr- und ernstnimmt. Bestehende Asymmetrien, die aus der Rollenverteilung, der unterschiedlichen Betroffenheit bzw. Distanz zum Problem und den Handlungsmöglichkeiten entstehen, lassen sich nicht auflösen. Jedoch kann sich der Schreibtutor bewusst in den Schreiber hineinversetzen, das Problem aus seiner Perspektive nehmen und ihm so näherkommen, die Asymmetrien also verringern. Ein Beratungsansatz, nach dem der Berater so vorgeht, ist die personenzentrierte Beratung nach Carl Rogers.

4.2.3 Die beratungsmethodischen Grundlagen der Schreibberatung: personen-, lösungs- und/ oder ressourcenorientiert?

Dem Peer Tutoring liegt eine spezifische Methodik zugrunde, nach der der Schreiber als selbstverantwortliches Subjekt, das „das Potential und die Verantwortung [hat], an seinem Anliegen zu arbeiten und entsprechend seiner Bedürfnisse die nächsten Arbeitsschritte konstruktiv wählen zu können“ (Grieshammer et al. 2012: 98), wahr- und ernstgenommen wird. Dieses Menschenbild²⁷ beruft sich auf das nicht-direktive, personenzentrierte Beraten²⁸ nach Carl Rogers, dessen Prämisse ist,

²⁷ Rogers (1973) betont, dass sein Menschenbild sich nicht allein auf die Psychotherapie bezieht, sondern eine Sichtweise auf zwischenmenschliche Beziehungen generell ist.

²⁸ Rogers veröffentlichte seinen gesprächstherapeutischen Ansatz erstmals 1942 unter dem Titel „Die nicht-direktive Beratung“. Ab 1951 verwendete er den Begriff „klientenzentrierten Beratung“, da der Ausdruck „nicht-direktiv“ das Missverständnis mit sich brachte, der Berater sei nicht aktiv. Ab 1977 verwendete er schließlich den Begriff „personenzentrierte Beratung“. Damit soll betont werden, dass die zu beratende Person als Mensch das Zentrum des beraterischen Handelns ist und sie nicht auf ihre Klientenfunktion reduziert werden darf (vgl.

„dass der Mensch im Grunde ein vertrauenswürdiger Organismus sei, der fähig ist, die äußere und innere Situation abzuschätzen, und der sich auch selbst so versteht, dass er konstruktive Entscheidungen in Bezug auf die nächsten Schritte im Leben treffen und nach diesen Entscheidungen handeln kann“ (Rogers 1977: 26f.).

Rogers sieht den Menschen als ein reflektiertes und selbstverantwortliches Individuum, das überlegte Entscheidungen treffen und umsetzen, also sich weiterentwickeln kann, was er als „Aktualisierungstendenz“ bezeichnet. Die personenzentrierte Beratung nutzt die Aktualisierungstendenz, indem sie nicht das Problem, aufgrund dessen eine Person die Beratung in Anspruch nimmt, fokussiert, sondern die Person selbst mit der ihr prinzipiell innewohnenden Kraft zur Weiterentwicklung in den Mittelpunkt rückt. Die Fähigkeit, diese Kraft zu aktivieren und zu nutzen, nennt Rogers „Entwicklungsprinzip“ (vgl. Rogers 1973; 1977). Das personenzentrierte Beratungsgespräch hat das Ziel, durch ein spezifisches Beziehungsangebot Bedingungen herzustellen, unter denen die ratsuchende Person ihr Entwicklungspotenzial entfalten kann: „Rogers ist davon überzeugt, daß niemand mehr als das Individuum selbst dazu berufen ist, seine eigenen Probleme zu kennen und daß es wichtig ist, zu wissen, wie er sein Dasein verwirklicht“ (Revers/ Perrez 1972: 8). Rogers’ Ansatz ist demnach sozialkonstruktivistisch:

„Die Realität entsteht danach aus der Erfahrung, und der Klient trägt das Potential zur konstruktiven Veränderung seiner selbst in sich. Die non-direktive Ausrichtung der Beratung selbst stellt den Klienten und seine Aktivität in den Mittelpunkt und macht dabei ein weiteres Prinzip konstruktivistischen Denkens sichtbar: Interventionen sollen so angelegt sein, dass sie die Offenheit des Selbstkonzepts und die Möglichkeiten zu neuen Erfahrungen unterstützen, nicht aber den Klienten lenken“ (Gerstenmaier 2007: 676).

Rogers entwickelt seinen Beratungsansatz nicht aus der Theorie, sondern aus der empirischen Analyse transkribierter Beratungsgespräche. An Fallbeispielen untersucht er, welche Beratungsstrategien erfolgreich sind, um die gefundenen Wirkungszusammenhänge in größeren Stichproben zu überprüfen. Er leitet drei sich gegenseitig bedingende Beziehungsvariablen²⁹ ab, die grundlegend für das Gelingen einer Beratung sind:

- Empathie/ einführendes Verstehen,
- bedingungsfreies Akzeptieren/ unbedingte Wertschätzung und
- Echtheit/ Kongruenz.

Empathie meint, dass der Berater die Perspektive und somit das Selbstbild des Ratsuchenden übernimmt, um ihm „etwas von diesem einführenden Verstehen mitzuteilen“ (Rogers 1973:

Revers/ Perrez 1972: 8; Weinberger 2006: 22f.). Im deutschsprachigen Schreibberatungsdiskurs hat sich der Begriff der nicht-direktiven Beratung etabliert (vgl. Bräuer 2006: 24), inzwischen wird immer häufiger auch der Begriff der personenzentrierten Beratung verwendet (z.B. Grieshammer et al. 2012: 98). Das personenzentrierte Beratungskonzept nach Rogers findet außerhalb des klinischen und therapeutischen Bereichs nicht nur im Schreibberatungsdiskurs großen Anklang, es wird in verschiedensten pädagogischen und sozialen Beratungsfeldern adaptiert (vgl. Sander 1999: 89).

²⁹ Carkhuff (1969) ergänzt als relevante Beziehungsvariablen die Unmittelbarkeit der Situation, die Konkretheit im Gespräch und die Konfrontation mit der Realität (vgl. z.B. Bamberger 2007: 792).

42). Der Berater nimmt dabei eine nicht-beurteilende Haltung ehrlichen Interesses ein. Er bewertet die Sicht des Ratsuchenden auf sich selbst und seine Situation nicht, sondern spiegelt sie. Bedingungsfreies Akzeptieren baut darauf auf und beschreibt „ein entgegenkommendes, positives Gefühl, ohne Vorbehalte und Bewertungen“ (Rogers 1973: 75). Es wird davon ausgegangen, dass die Beratungsbeziehung umso nützlicher ist, je mehr der Berater dem Ratsuchenden „als Person von bedingungslosem Selbstwert“ (Rogers 1973: 47) begegnet, auch wenn er seine Einstellungen nicht teilt: „Die Sicherheit, als Mensch gemocht und geschätzt zu werden, ist anscheinend ein höchst wichtiges Element einer hilfreichen Beziehung“ (Rogers 1973: 47). Echtheit bedeutet Selbstkongruenz, die der Berater ausdrückt, indem er sich als Person und „seine Gefühle und Erfahrungen [...] in die Beziehung zum Klienten ein[bringt]“ (Rogers 1977: 31), was voraussetzt, dass sowohl Berater als auch Ratsuchender authentisch und transparent sind, „ohne sich hinter einer Fassade oder Maske zu verstecken“ (Rogers 1977: 30f.). Der Berater ist bemüht, sein Gegenüber in seiner Sprache, seiner Ausdrucksweise zu verstehen. So entsteht eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der der Klient angstfrei eine Lösung für sein Problem finden kann, wobei die Problemlösung an sich nicht das Ziel darstellt:

„Im Mittelpunkt steht [...] die größere Unabhängigkeit der Rat suchenden Person und nicht das Problem. Ziel der personenzentrierten Beratung ist nicht, das Problem zu lösen, sondern dem Klienten zu helfen, sich zu entwickeln, um mit diesem und mit späteren Problemen fertig zu werden“ (Nußbeck 2010: 60).

Sander (1999: 29) stellt personenorientierte Ansätze problemorientierten Konzepten gegenüber.³⁰ Die Hauptunterschiede werden hier tabellarisch zusammengefasst:

	<i>Problemorientierte Beratung</i>	<i>Personenorientierte Beratung</i>
<i>Beziehung zwischen Berater und Klient</i>	förderliche Beratungsbeziehung nicht von ausschlaggebender Bedeutung	förderliche Beratungsbeziehung von ausschlaggebender Bedeutung
<i>Handlungen des Beraters</i>	Informationsvermittlung, Orientierungshilfe, Kompetenztraining	interaktive Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Aspekten der Problemsituation
<i>Anwendbarkeit der gefundenen Lösungen</i>	Problemlösung bezieht sich ausschließlich auf spezifisches Problem	größere Generalisierbarkeit der gefundenen Problemlösung
<i>Entscheidungsfähigkeit des Klienten</i>	Klient wird kurzfristig entscheidungsfähig, langfristig wegen geringer Selbstständigkeit bei der Lösungsfindung evtl. nicht	Klient wird langfristig selbstständig entscheidungsfähig

Tabelle 5: Unterschiede problem- und personenorientierter Beratung nach Sander 1999: 29

Während in der personenzentrierten Beratung die Beziehung zwischen Berater und Klient ausschlaggebend für die gemeinsame und nachhaltige Lösungsfindung ist, fokussiert die

³⁰ Sander (1999: 29) räumt ein, dass die Gegenüberstellung der beiden Fokussierungen schematisch ist. In authentischen Beratungsgesprächen werden Problem- und Personenorientierung miteinander verbunden, wobei je nach Beratungsverständnis eines der beiden Extreme stärker ausgeprägt ist.

problemorientierte Beratung eine kurzfristige Lösungsfindung für ein spezifisches Problem, die vorwiegend durch den Berater geleistet wird.

Rogers lehnt „manipulative, indoktrinierende, autoritäre und moralisierende Gesprächshaltungen“ (Straumann 2007: 648), in der der Berater zu wissen meint, was für den Klienten richtig oder falsch sei, grundsätzlich ab. Er bezeichnet Beratungen als direktiv, wenn davon ausgegangen wird, „daß der Berater die bestgeeignete Person ist zu entscheiden, welche Ziele das Individuum ansteuern und nach welchen Werten die Situation beurteilt werden sollte“ (Rogers 2010: 35). Rogers Analyse von Beratungsgesprächen ergibt, dass direktive Berater häufig Ratschläge erteilen, mit denen sie in die Entscheidungen der Klienten eingreifen. Er findet in jedem Beratungsprotokoll Formulierungen wie „Wenn ich an Ihrer Stelle wäre...“ „Ich würde vorschlagen, dass...“ oder „Ich finde, Sie müssten...“ (vgl. Rogers 2010: 31), die teilweise eindringlich bis hin zu überredend und drohend geäußert werden, wenn Studienberater beispielsweise negative Konsequenzen für den Werdegang der Klienten bei Nichtannahme der Ratschläge äußern. So schreibt Rogers über ein Studienberatungsgespräch:

„Man beachte [...], wie vollständig der Berater das Denken seines Klienten dirigiert. Offensichtlich weiß der Berater die ganze Zeit über genau, welches Ziel der Student vor Augen haben sollte. Bei dem Versuch, den Studenten dazu zu überreden, dieses Ziel zu erreichen, werden nicht nur wirkliche und ehrliche, sondern auch offenkundig unrichtige Gründe vorgebracht. Jedwede Beeinflussung scheint dem Berater gerechtfertigt, um den Studenten zu diesem Ziel hinzuführen“ (Rogers 2010: 33).

Dabei beobachtet Rogers, dass sich die Berater wiederum häufig für ihre massiven Eingriffe in die Entscheidungen der Klienten mit Einschüben wie „So scheint es mir jedenfalls“ entschuldigen. Sie scheinen sich bewusst zu sein, dass ihr Verhalten übergriffig ist, wenn sie die aus ihrer Sicht angemessene Lösung als die einzig richtige darstellen: „Fast immer hat der Berater das Gefühl, daß es nicht richtig ist, wenn er dem Klienten seine eigene Lösung des Problems nahelegt“ (Rogers 2010: 32).

Die Problemlösung ist den Analysen Rogers' nach in direktiven Beratungsgesprächen Aufgabe der Berater. Personenzentrierte Beratung dagegen verzichtet weitgehend auf das Erteilen von Ratschlägen, sondern befähigt den Klienten, eigene Lösungen für seine Probleme zu finden. Damit geht „das Eingeständnis [des Beraters einher], dass er die Situation des Klienten nicht voll beurteilen kann“ (Gerbis 1977: 31).

Rogers beobachtet, dass ein direkter Berater nicht nur die Lösungsfindung, sondern häufig bereits die Problemdefinition übernimmt: „Er wählt aus den Problemen der Studentin diejenigen aus, mit denen sich die Beratung befassen wird“ (Rogers 2010: 109). Es besteht somit eine klare Hierarchie. Der Berater entscheidet über den Gesprächsverlauf, die Gesprächsthemen, die Zielsetzung und die Lösungen, wie folgende Analyse zeigt:

„Der Berater definiert das Problem [...]. Der Berater gibt auch zu erkennen, daß er für die Entdeckung der Ursachen des Problems und für die endgültigen Umrisse des diagnostischen Bildes verantwortlich ist [...]. Anschließend schlägt er vor, was zur Förderung des Prozesses der Diagnose getan werden soll, und wird natürlich später auch Vorschläge zur Korrektur der Schwierigkeit machen. Im Mittelpunkt des beratenden Prozesses steht das Problem – seine Ursachen und seine Behandlung. Die Verantwortung der Klientin besteht lediglich darin, daß sie entscheidet, wie weit sie mitarbeiten will. Ansonsten liegt die Leitung des Prozesses voll in den Händen des Beraters“ (Rogers 2010: 110).

Nun könnte man an dieser Stelle in Bezug auf die Schreibberatung argumentieren, dass der Schreibtutor als Experte für das Schreibhandeln fähig sei, die Probleme des Schreibers zu diagnostizieren und passende Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Die Probleme eines Ratsuchenden zu definieren, wird in der Psychotherapie als Diagnostik bezeichnet. Auch wenn Berater sich nicht als Therapeuten verstehen und Diagnostik häufig ablehnen (vgl. Nußbeck 2010: 98), diagnostizieren sie implizit, aber häufig auch explizit kriteriengeleitet, denn ohne Diagnostik können sie im Beratungsprozess keine Hypothesen bilden, auf Grundlage derer sie Entscheidungen treffen (vgl. Steller/ Dahle 2001). Anhand der Transkriptauszüge aus Textfeedbackgespräch 103 wurde bereits in der Einleitung illustriert, dass die Schreibtutorin fortwährend Entscheidungen treffen muss, die den Fortgang des Textfeedbackgesprächs entscheidend dominieren: Welche Schreibprobleme hat die Schreiberin? Über welche Probleme und Textstellen lohnt es sich zu sprechen? Wie kann die Schreiberin non-direktiv auf das Problem aufmerksam gemacht werden? Welche Strategien lassen sich zielführend einsetzen? Welche Hinweise sind erforderlich? Wie sind die sprachlichen Äußerungen der Schreiberin zu verarbeiten? Wie wird die Lösungsfindung evaluiert? In welche Richtung wird das weitere Gespräch gelenkt?

„Der Berater ist in einem ständigen Diagnose- und Entscheidungsprozess“ (Nußbeck 2010: 99), all diese und viele weitere große und kleine Entscheidungen muss er innerhalb kurzer Zeit auf Grundlage seiner Diagnostik treffen:

„Der Berater nimmt die vom Klienten ungeordnet und mehr oder weniger zufällig präsentierten Daten auf [...]. Er bildet daraus Hypothesen über den momentanen Zustand des Klienten, sein Zustandekommen und über die Lösungen des Problems, die Ziele der Beratung“ (Nußbeck 2010: 98).

Die Diagnostik wird dadurch erschwert, dass der Schreiber kein Experte im Verbalisieren seiner Situation ist. Er präsentiert verbal und nonverbal nur einen Ausschnitt, mit dem der Schreibtutor arbeiten muss. „Eine produktive Strategie den Beratungsprozess zu optimieren kann daher das Achten darauf, was nicht gesagt wird, sein“ (Nußbeck 2010: 103). Gibt es ein Thema, das der Schreiber zu umgehen scheint, was aber für die Diagnose wichtig ist, ist eine umfassende Befragung, in der Psychotherapie spricht man von der Anamnese, für die Entscheidungsfindung des Schreibtutors entscheidend: „Wenn er seine Hypothesen als ausrei-

chend bewertet, plant er sein praktisches Vorgehen, interveniert und beendet den Prozess, wenn das Ziel erreicht ist“ (Nußbeck 2010: 98). Hofer und Papastefanou (1996) unterscheiden drei Formen der Diagnostik. Zu Beginn der Beratung erfolgt die treatment-vorbereitende Diagnose. Der Schreibtutor macht sich anhand der Schilderung des Schreibers ein Bild von seinem Anliegen. Im Laufe des Beratungsprozesses findet eine treatment-begleitende Diagnose statt. Der Schreibtutor überwacht Veränderungen auf Seite des Schreibers, also etwa die Textüberarbeitungen, die der Schreiber vornimmt oder die Schreibstrategien, die gemeinsam entwickelt werden. Zuletzt erfolgt treatment-abschließende Diagnostik. Hiermit ist gemeint, dass der Schreibtutor feststellt, ob das Ziel der Beratung erreicht wurde und der Schreiber in der Lage ist, erarbeitete Strategien zukünftig anzuwenden. Da keine Anschlussberatungen stattfinden, kann der Schreibtutor in diesem Fall nur evaluieren, ob das Ziel, das er sich gemeinsam mit dem Schreiber für das einmalige Gespräch gesetzt hat, erreicht wurde. Wurde zum Beispiel festgelegt, Überleitungen zu besprechen, kann er den Schreiber bitten am Ende zusammenzufassen, mit welchen Strategien und welchen sprachlichen Mitteln er die Überleitungen zwischen verschiedenen Textteilen bei einem Text zu einem neuen Thema gestalten würde. „Alle diese Prozesse machen eine fortlaufende diagnostische Bewertung des Beratungsprozesses nötig, auch wenn keine standardisierten Diagnoseinstrumente angewendet werden können“ (Nußbeck 2010: 99), d.h. auch wenn die Schreibtutoren keine Diagnosefragebögen verwenden, diagnostizieren sie doch fortlaufend und unsystematisch. Aufgrund dessen kann es nach Nußbeck (2010: 100f.) zu Beobachtungsfehlern kommen, von denen einige typische hier in Bezug auf die vorliegenden Textfeedbackgespräche aufgeführt werden:

<i>Beobachtungsfehler</i>	<i>Erklärung in Bezug auf die vorliegenden Textfeedbackgespräche</i>
<i>Vom Schreibtutor ausgehend</i>	
Halo-Effekt	Von einer zentralen Eigenschaft des Schreibers (z.B. Unsicherheit) schließt der Schreibtutor auf andere Eigenschaften (z.B. Prüfungsangst), ohne dafür einen direkten Hinweis zu haben.
Erster Eindruck	Der erste Eindruck, den der Schreibtutor vom Schreiber hat, bestimmt seine weitere Wahrnehmung. Z.B. wirkt der Schreiber auf den ersten Blick nachlässig. Wenn er dann ein zerknicktes Blatt hervorholt, wird dies vom Schreibtutor als „typisch“ angesehen.
Mildefehler	Der Schreibtutor neigt dazu, nicht extrem, sondern milde zu beurteilen, obwohl dies nicht seinem ehrlichen Eindruck entspricht. Z.B. bagatellisiert er Grammatikfehler des Schreibers als „nicht so schlimm“, um ihn zu ermutigen.
Einstellungsfehler	Eigene Einstellungen des Schreibtutors beeinflussen seine Interpretation des Schreiberverhaltens. Ist der Schreibtutor z.B. ein sehr ordentlicher Mensch, wird er eine gewöhnliche Unordnung in den Unterlagen des Schreibers als Chaos empfinden.
Projektion	Der Schreibtutor projiziert seine eigenen Eigenschaften oder Gefühle auf den Schreiber. Fällt es dem Schreibtutor z.B. schwer, den ersten Satz eines Textes zu schreiben, unterstellt er auch dem Schreiber eine derartige Blockade.

Splitter-Balken-Effekt	Auch hier projiziert der Schreibtutor eine eigene Eigenschaft auf den Schreiber. Hierbei handelt es sich um eine als unangenehm empfundene Eigenschaft, die beim Schreibtutor selbst nur geringfügig ausgeprägt ist, von ihm beim Schreiber aber als ungeheuer groß gesehen wird. Fehlen dem Schreibtutor z.B. gelegentlich Ideen, interpretiert er in den Ideenmangel des Schreibers eine große Schreibblockade hinein.
Logischer Fehler	Der Schreibtutor zieht aus bestimmten Merkmalen des Schreibers einen logischen Schluss, obwohl sie nicht zusammengehören. Wenn der Schreiber z.B. erzählt, dass er gerne lange schläft, folgert der Schreibtutor daraus, dass er faul ist.
Implizite Persönlichkeitstheorien	Der Schreibtutor bildet aus den Erfahrungen mit verschiedenen Schreibern ein System von Überzeugungen darüber, wie Merkmale und Eigenschaften von Schreibern generell miteinander zusammenhängen. Er kann z.B. zu dem Schluss kommen, dass schnell und hektisch sprechende Schreiber ihre Texte konzeptlos drauflosschreiben.
<i>Vom Schreiber ausgehend</i>	
Hawthorne-Effekt	Da der Schreiber sich beobachtet fühlt, ändert sich sein Verhalten (meist zum Positiven). Wenn er z.B. gewöhnlich beim Nachdenken am Stift kaut oder in Situationen, in denen er nervös ist, laut flucht, vermeidet er dieses Verhalten in Gegenwart des Schreibtutors.
Soziale Erwünschtheit	Der Schreiber weiß oder meint zu wissen, wie er sich verhalten sollte und stellt sich normentsprechend dar. Z.B. erzählt er dem Schreibtutor, dass er sich vor dem Verfassen seiner Texte immer eine Gliederung notiere, obwohl das nicht stimmt.
Beeinflussung durch Autoritäten	Wenn der Schreiber den Schreibtutor als Autoritätsperson wahrnimmt, verhält er sich den Normen und Werten konformer. Z.B. siezt er den Schreibtutor, hält sich an bestimmte Höflichkeitsformen oder überlässt ihm komplett die Gesprächsführung.
Einstellung auf den Beobachter	Der Schreiber glaubt zu wissen, was der Schreibtutor hören möchte, und verhält sich entsprechend. Wenn der Schreibtutor zum Beispiel einen unorganisierten Eindruck macht, behauptet der Schreiber, auch immer alles auf den letzten Drücker zu erledigen, um mit ihm auf eine Wellenlänge zu kommen.

Tabelle 6: Auswahl an Beobachtungsfehlern in Textfeedbackgesprächen orientiert an Nußbeck 2010: 100f.

All diese Beobachtungsfehler können zu Fehldiagnosen hinsichtlich der Anliegen, aufgrund derer der Schreiber in die Beratung kommt, führen. Tatsächlich lässt sich folglich nur spekulieren,

„ob die Probleme, die der Berater ausgewählt hat, tatsächlich die Situationen sind, für die die Studentin sich Hilfe wünscht. Sobald der Berater die Probleme definiert hat, neigt der hilfeschuchende Klient bedauerlicherweise häufig dazu, diese Definition des Beraters als das Gebiet zu akzeptieren, mit dem sich die Beratung befaßt“ (Rogers 2010: 110).

Der direkte Ansatz macht einen ohnehin zur Abhängigkeit neigenden Klienten noch unselbstständiger und handlungsunfähiger, ein unabhängiger und selbstständiger Klient dagegen wird eine derartige Einflussnahme ablehnen, was zu Konflikten führt. Der direkte Ansatz „mag zwar gelegentlich nützlich sein, um ein momentanes Problem zu lösen, [...] fördert aber nicht unbedingt das Wachsen des Klienten“ (Rogers 2010: 33).

Die Übertragung des Menschenbildes und der damit einhergehenden Beratungsbeziehung nach Rogers auf die Schreibberatung werden im folgenden Unterkapitel erläutert. Nach San-

ders (2007: 332) ist die „personenzentrierte Beratung als relativ kurzzeitiges Angebot problem- und lösungsorientiert“, da sie im Unterschied zur Psychotherapie in kurzer Zeit Veränderungen bewirken soll. Entsprechend verbindet auch die Schreibberatung die personen-zentrierte Methode mit dem lösungsorientierten Ansatz. Statt sich auf Probleme zu konzentrieren, also defizitorientiert vorzugehen, richtet sie ihre Aufmerksamkeit allerdings auf Ressourcen. So heißt es bei Büker und Lange (2010: 208): „Wir arbeiten ressourcen- und lösungsorientiert“, bei Ulmi et al. (2014: 233): „In der Schreibberatung wird eine personen-zentrierte Haltung eingenommen, basierend auf den Grundsätzen Selbstverantwortung, Ressourcenorientierung und gemeinsame Lösungsfindung“ und bei Merlitsch und Doleschal (2010: 221):

„Als methodisch-didaktische Prinzipien des Peer-Tutorings gelten die Selbstverantwortung der Ratsuchenden, *prozessuales, ressourcen- und lösungsorientiertes Arbeiten* sowie der non-direktive Beratungsansatz, der die Ratsuchenden souverän und entscheidungstragend bleiben lässt, ähnlich den US-amerikanischen Vorbildern.“

An dieser Stelle wird daher ein Blick auf lösungs- und ressourcenorientierte Beratungsansätze geworfen und diskutiert, inwiefern Erkenntnisse der beiden Richtungen in die Schreibberatungsmethodik einfließen.

Der lösungsorientierte Ansatz³¹ stellt seinem Namen entsprechend nicht das Problem des Klienten, sondern die Lösung des Problems in den Mittelpunkt des Beratungsgesprächs, wie Bamberger (2007: 739) plakativ deutlich macht: „*Lösungen konstruieren statt Probleme analysieren!*“ Der Ansatz folgt fünf Prinzipien (vgl. z.B. Bamberger 2007; Sickendiek et al. 1999). Erstens gilt das Prinzip der Lösungsorientierung. Anstatt Probleme ausführlich aufzuarbeiten und sie damit womöglich sogar zu verstärken, steht die Konstruktion von Lösungen im Mittelpunkt. Hiermit grenzt sich die lösungsorientierte Beratung von Beratungsansätzen ab, die die Aufarbeitung des Problems für notwendig halten, um „sozusagen ein[en] exakt passende[n] Schlüssel für die Problemlösung“ (Bamberger 2007: 738) zu finden. Nach de Shazer 1990: 163) ist ein solcher Schlüssel nicht erforderlich: „Was gebraucht wird, ist ein Dietrich, nicht aber der eine und einzige Schlüssel, der für ‚dieses‘ spezifische Schloß gefertigt worden ist.“ In der Schreibberatung wird Wert auf die Klärung der Ursachen von Schreibschwierigkeiten gelegt, um langfristige Strategien zur Verbesserung des Schreibhandelns zu finden, die auf den jeweiligen Schreiber abgestimmt sind. Das Prinzip der Personenorientierung ist hier also wichtiger als das Prinzip der Lösungsorientierung. Jedoch arbeiten Schreibtutoren oft mit Techniken, die als ‚Dietrich‘ zur Lösungsfindung verstanden werden können. So ist beispielsweise eine Möglichkeit, die Strukturierung eines Textes zu ver-

³¹ Die lösungsorientierte Beratung entstand aus der Kurzzeittherapie (vgl. u.a. Berg 1992; de Shazer 1990).

bessern, den Schreiber Abschnitte bilden und mit Überschriften versehen zu lassen. Unabhängig von den konkreten und individuellen Gliederungsschwierigkeiten verhilft diese Technik zur Klarheit über die Textstruktur und schafft Ansatzpunkte zur Überarbeitung.

Das zweite Prinzip ist das der Utilisation. Zur Lösungsfindung werden systematisch alle Kompetenzen und Potenziale des Klienten genutzt, die sich bereits in anderen Situationen als erfolgreich erwiesen haben. Statt einer Defizitorientierung richtet sich der Blick auf die Ressourcen des Klienten. In Schreibberatungsgesprächen mit internationalen Studierenden werden häufig Ressourcen aus dem Schreiben in der Erstsprache aktiviert:

„Insbesondere bei ausländischen Studierenden, die bereits Studienerfahrungen gesammelt haben, zeigt sich, dass sie zum Teil durchaus über ein Wissen über akademische Schreibprozesse verfügen, dieses jedoch nicht für das akademische Schreiben in der Zielsprache Deutsch adäquat zu nutzen wissen bzw. verunsichert sind, ob bzw. wie sie es verwenden können.“ (Brinkschulte/ Mudoh 2009: 301f.).

Das dritte Prinzip der Konstruktivität meint die Umdeutung der Sichtweise von der Problem- zur Lösungsorientierung. Dem Klienten wird bewusst gemacht, dass es sich bei Problemen lediglich um Konstrukte handelt, die auch wieder dekonstruiert werden können. Häufig versperrt die Fokussierung auf das Problem dem Klienten die Sicht auf mögliche Lösungen. In lösungsorientierten Beratungsgesprächen setzen Berater daher die sogenannte Wunderfrage ein: „Was ist kein Problem für Sie?“ Die Verlagerung des Gesprächs auf unproblematische Lebensbereiche „gilt als eine der stärksten Interventionstechniken“ (Nußbeck 2010: 74), unabhängig davon, mit welchen Problemen Ratsuchende in die Beratung kommen:

„Was immer das Problem auch sein mag, [...] die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was *nicht* Problem ist, schafft ein Gegengewicht zur Problemklage und wird damit die Entwicklung hin zu einer ausgewogeneren Balance des Systems unterstützen“ (Bamberger 2007: 738).

Als viertes folgt das Prinzip der Veränderung. Wenn der Klient Lösungen sieht, ändert das seine Perspektive, also seine Einstellung zum Problem, was erste Veränderungsprozesse nach sich zieht. Das fünfte Prinzip ist das Prinzip der Minimalintervention. Der Berater soll lediglich einen Anstoß geben, der zur Umorganisation des Klientenverhaltens nötig ist. Dies fordert auch Brooks (1991) in seinem für das Peer Tutoring Konzept entscheidenden Aufsatz „Minimalist Peer Tutoring“.

Nach Bamberger (2001) füllt ein lösungsorientierter Berater zusammengefasst folgende Rollen aus, die an dieser Stelle direkt auf die Schreibberatung übertragen werden:

- Entwickler von Möglichkeitssinn: Der Schreibtutor macht Lösungsmöglichkeiten sichtbar und zeigt dem Schreibenden damit, dass er über Fähigkeiten verfügt, sein Schreibhandeln zu verbessern.

- **Aktivierer von Ressourcen:** Der Schreibtutor deckt Lösungsressourcen des Schreibers auf, die dieser bisher nicht wahrgenommen hat, z.B. Planungsstrategien, die er zwar in seiner Erstsprache, aber noch nicht beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch anwendet.
- **Ermutiger für den ersten Schritt:** Der Schreibtutor gibt den Anstoß zu Veränderungsprozessen, indem er z.B. Techniken wie das Erstellen eines Clusters gemeinsam mit dem Schreiber ausprobiert oder eine Textpassage gemeinsam mit dem Schreiber überarbeitet.
- **Bewunderer von Autonomie:** Der Schreibtutor unterstützt die Eigenverantwortlichkeit des Schreibenden, indem er ihn zwar bei der Lösungsfindung unterstützt, ihm diese aber nicht ganz abnimmt. Außerdem macht der Schreibtutor den Schreiber explizit darauf aufmerksam, wenn er eigenständig Lösungen findet.
- **Supervisor für die Interaktion mit der Außenwelt:** Der Schreibtutor begleitet die Lösungsumsetzungen und die weitere Entwicklung des Schreibers in Anschlussberatungen.
- **Förderer von Normalität:** Der Schreibtutor entdramatisiert die vom Schreiber geäußerten Probleme insofern, als dass er sie zu überwindbaren Hindernissen im Schreibentwicklungsprozess macht. Er verdeutlicht ihm, dass seine Schwierigkeiten keine persönliche Schwäche sind, sondern notwendige Schritte im Lernprozess.
- **Unterstützer von Selbstwirksamkeit:** Der Schreibtutor macht dem Schreiber bewusst, dass er die Fähigkeit hat, seine Probleme zu lösen. Er ermutigt ihn, auf seine Problemlösefähigkeit zu vertrauen.

Der ressourcenorientierte Ansatz ist eng an die lösungsorientierte Beratung angelehnt, bei der die Aktivierung von Ressourcen im Prinzip der Utilisation auch eine zentrale Rolle spielt. Der Fokus ist hier noch stärker auf die Potenziale des Klienten gerichtet. Es wird zwischen internen und externen Ressourcen unterschieden. Interne Ressourcen umfassen die Kompetenzen, Überzeugungen und Einstellungen des Klienten. Zu den internen Ressourcen von Schreibern gehören ihre Sprach- und Schreibkompetenz in der Erstsprache, der Fremdsprache Deutsch und evtl. weiteren Sprachen und ihre Einstellung dazu, also die bereits angesprochene Selbstwirksamkeit. Externe Ressourcen meinen das soziale Netzwerk des Klienten, also Personen und Dinge, die ihm zur Problemlösung zur Verfügung stehen. In Bezug auf die vorliegenden Textfeedbackgespräche sind zum Beispiel die Angebote des Lehrgebiets Deutsch als Fremdsprache (Sprachkurse und Ergänzungsangebote wie Lernberatungen oder Hausaufgabenbetreuung), Sprachkurs- und Selbstlernmaterialien, andere Sprachkursteilnehmer, Sprachtandems, deutschsprachige Personen aus dem Bekanntenkreis sowie der Schreibtutor und das Textfeedbackgespräch selbst externe Ressourcen des Schreibers. Ressourcen bezeichnen also alles, worauf eine Person zurückgreifen kann, um ein Problem zu lösen oder eine Aufgabe zu bewältigen (vgl. Nestmann 2007c). Dabei reicht es nicht aus, über eine Kompetenz oder eine unterstützende Instanz zu verfügen – sie muss auch als Ressource wahrgenommen werden:

„Ob ein vorhandenes Potential als Ressource genutzt werden kann, ist nicht von ihrem objektiven Vorhandensein, sondern von der subjektiven Bewertung der Person abhängig“ (Nußbeck 2010: 77). Beispielsweise kann ein Schreiber Planungs- und Überarbeitungsstrategien, die er beim Schreiben in seiner Erstsprache anwendet, als ungeeignet für das Schreiben in der Fremdsprache Deutsch bewerten. Oder ein Schreiber vertraut dem Textfeedback anderer Sprachkursteilnehmer nicht, weswegen er es nicht als Ressource anerkennt.

Es fällt einer Person, die bereits über viele Ressourcen verfügt, leichter, neue Ressourcen zu erwerben bzw. in sich zu entdecken, was Nußbeck (2010: 79f.) in Anlehnung an das Bibelzitat „Wer hat, dem wird gegeben“ als Matthiasprinzip bezeichnet:

„Personen mit einem hohen Ressourcenkapital können auf dieser Grundlage mehr neue Ressourcen gewinnen und sind weniger von Ressourcenverlust bedroht. Bei geringen Reserven kann es oft nur um das Stoppen des Verlustes gehen, der letztlich die Existenz bedroht. Gerade der Ressourcenverlust erscheint als besonders bedrohlich.“

Verfügt eine Person nicht über Ressourcen bzw. nimmt sie nicht wahr, reagiert sie mit Stress. Die Bewältigung der Aufgabe überfordert sie. Hier setzt die ressourcenorientierte Beratung an, die das Aufdecken und Erweitern vorhandener Ressourcen in den Fokus nimmt: „In der ressourcenorientierten Beratung werden entweder vorhandene Ressourcen geweckt und/ oder neu bewertet oder neue Ressourcen etabliert. Letztlich kann auch der Berater eine Ressource sein, auf die der Klient zurückgreifen kann.“ (Nußbeck 2010: 79). Wichtig dabei ist, dass der Beratungsansatz die Probleme, die sich in Form von Ressourcendefiziten äußern, nicht bagatellisiert oder gar leugnet. Er nimmt die Überforderung der Ratsuchenden ernst und stärkt sie „durch das Aufzeigen von Stärken und Chancen, die ausgleichend und bewältigungsförderlich genutzt werden können“ (Nußbeck 2010: 80). Die ressourcenorientierte Beratung kann auch präventiv angewendet werden – also wenn eine Person vor der Entscheidung steht, eine Aufgabe anzutreten, und abklären möchte, ob sie über die notwendigen Ressourcen für die Bewältigung verfügt (vgl. Nestmann 2007c).

Gaitandides (2007: 319) stellt in Bezug auf Studien von Auernheimer (1995) und Diehm/Radtke (1999) zur (Psycho-) Sozialberatung fest, dass der ressourcenorientierte Beratungsansatz zwar eine Leitvorstellung sei, in Gesprächen mit fremdsprachigen Ratsuchenden aber häufig nicht umgesetzt werde: „Vorherrschend scheint – trotz der schon seit einem Jahrzehnt artikulierten wissenschaftlichen Kritik an der ‚paternalistischen ‚Ausländerpädagogik‘ – immer noch eine ‚Defizitorientierung‘“. Zusammen mit einer klischeebehafteten Sicht auf die Migranten entstehe bei den Beratern die Überzeugung, ihre professionellen Handlungsmöglichkeiten bei dieser Zielgruppe nicht anwenden zu können: „Viele MitarbeiterInnen meinen, sie könnten ihr erlerntes Handwerkszeug bei Migranten vergessen“ (Gaitandides 2007: 321). Er führt den Eindruck, dass die fremdsprachigen Ratsuchenden „abhängig, unterwürfig und

unselbstständig erscheinen“ (Gaitandides 2007: 321), einerseits auf ihre mangelnden Ausdrucksmöglichkeiten in der Fremdsprache Deutsch, andererseits auf ihr fehlendes Wissen über rechtliche und institutionelle Vorgänge zurück: „Angesichts des Machtgefälles regredieren viele auf ein infantiles Niveau“ (Gaitandides 2007: 321). Es stellt sich die Frage, ob internationale Studierende in Beratungsgesprächen mit deutschsprachigen Schreibtutoren ähnlich wirken und ob die Schreibtutoren dennoch personen-, lösungs- und ressourcenorientiert arbeiten. Eine bewusste Reflexion dieser Problematik erscheint sinnvoll: „Die Reflexion asymmetrischer Interaktionsbeziehungen [...] ist die Voraussetzung für den Abbau bevormundender Expertenmacht, durch die die Selbsthilfekräfte der Klienten blockiert werden“ (Gaitandides 2007: 322).

Die tutorielle Schreibberatung versteht sich in Anlehnung an Rogers als nicht-direktiver, personenzentrierter Beratungsansatz und greift Aspekte der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung, die sich mit der Personenzentrierung vereinbaren lassen, auf, um dem Schreiber kurz- wie langfristig zu helfen, sein Schreibhandeln zu verbessern: „Das Ziel der Beratungen ist erreicht, wenn Entscheidungen und Alternativen zur Problembewältigung erarbeitet sind, die die Rat Suchenden *bewusst* und *eigenverantwortlich* in ihren Umfeldbezügen *treffen* und *umsetzen* können“ (Straumann 2007: 643).

4.3 Prinzipien des Peer Tutoring

Aus den dargestellten Beratungsmethoden leitet das Peer Tutoring Prinzipien ab, die in den gängigen Handbüchern für Peer Tutoren formuliert und in den Schreibberaterausbildungen vermittelt werden. Grieshammer et al. (2012: 99) übertragen die Beziehungsvariablen nach Rogers auf die Schreibberatung und sehen das Ziel einer nicht-direktiven, personenzentrierten Schreibberatung darin,

„den Rat suchenden Personen zu helfen, sich selbst so zu erforschen und zu entwickeln, dass sie mit gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen eigenständig zurechtkommen. Die Aufgabe der Beratenden besteht also nicht primär darin, ein akutes Problem kurzfristig zu lösen. Denn die Ratsuchenden sollen langfristig selbst mit Herausforderungen umgehen können.“

Es wird hier also eine Methodik professioneller, psychotherapeutischer Beratung auf das Peer Tutoring von Studierenden im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens übertragen und um schreibdidaktische Spezifika ergänzt. Im Idealfall hilft der Schreibtutor dem Schreiber, eigenständig Strategien und Lösungen zu finden, wobei die Verantwortung für den Text während des gesamten Beratungsgesprächs beim Schreiber verbleibt: „The student, not the tutor, should ‚own‘ the paper and take full responsibility for it“ (Brooks 1991: 2). Gillespie und

Lerner (2008: 45) etablieren hierfür den Begriff „Ownership“. Der Schreibtutor agiert also nicht als Lehrer, Textbeurteiler oder gar Korrektor: „We will teach writers editing and proofing strategies but will not edit or proof for them“ (Powers 1993: 42). Die Förderung von Schreib- und Überarbeitungskompetenz führt so letztlich auch zu besseren Texten, die der Schreiber eigenverantwortlich verfassen kann. Der Schreibtutor wird als ein interessierter Leser und Zuhörer verstanden, der die Entwicklung des Schreibers begleitet:

„What does the ideal session, the totally textbook session look like? It would look like two peers having a conversation about writing, where each is equally likely to ask a question, move the conversation forward or point out his or her confusion as a reader.“ (Gillespie/ Lerner 2004: 37).

Im Folgenden werden verschiedene Prinzipien dargestellt, denen die Schreibtutoren folgen sollen. Zur Systematisierung wird Bezug auf ein Gesprächskompetenzmodell genommen. Becker-Mrotzek (2009: 74f.) betont die Komplexität von Gesprächskompetenz und unterscheidet vier Teilkompetenzen:

- das Prozessieren des thematischen Wissens
- das Prozessieren von Identität und Beziehung
- die Musterrealisierung
- die Verständnissicherung

Es soll nun diskutiert werden, welche Anforderungen gängige Schreibberatungsanleitungen in Bezug auf die vier Kompetenzbereiche an die studentischen Schreibtutoren stellen.

4.3.1 Prinzipien der Wissensprozessierung

Der erste Kompetenzbereich befasst sich mit dem thematischen Wissen, das Schreibtutor und Schreiber haben und im Beratungsgespräch verbalisieren. Die Schreibtutoren haben, wie anhand des handlungstheoretischen Wissensmodells nach Rehbein (2000: 936) bereits im 2. Kapitel ausgeführt wurde, die Aufgabe, ihr eigenes Wissen verständlich zu verbalisieren und zugleich das Wissen des Schreibenden angemessen zu integrieren. Das heißt, dass der Schreibtutor nur auf die Wissens Elemente, die der Schreiber im Textfeedbackgespräch verbalisiert, aufbauen kann und umgekehrt. Darüberhinaus spekulieren Schreibtutor und Schreiber darüber, was der andere möglicherweise weiß, aber nicht verbalisiert, d.h. sie unterstellen einander Wissen, was im Gespräch überprüft werden muss. Das thematische Wissen, das Schreibtutoren für Textfeedbackgespräche mit DaF-Schreibern benötigen, umfasst vor allem

- Wissen zu Schreibprozessen in Erst- und Fremdsprachen sowie ihrer Unterstützung,
- sprachliches Wissen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Orthographie,
- methodisches Wissen zur Durchführung von Schreibberatungsgesprächen und

- didaktisches Wissen zur Vermittlung von Sprach- und Schreibkompetenz, aber auch
- Textartenwissen bezogen auf die spezifischen Anforderungen der DSH-Textproduktion,
- inhaltliches Wissen zum jeweiligen Thema der Textproduktion und
- institutionelles Wissen zur Situation der Studienbewerber, etwa zur Sprachkursstruktur oder zu den Prüfungsanforderungen der DSH.

Die verschiedenen Wissensbereiche sind bei den Schreibtutoren individuell unterschiedlich ausgeprägt, was einerseits von ihrem individuellen Vorwissen aus ihrem bisherigen Studium und ihren Beratungserfahrungen, andererseits von der Verarbeitung des in der Schulung behandelten Wissens abhängt. Während die drei letztgenannten Themenbereiche spezifisch für die vorliegenden Textfeedbackgespräche sind und deswegen in der Schulung der Tutoren berücksichtigt wurden³², sind die vier erstgenannten Themenbereiche Bestandteil jeder Schreibberaterausbildung, wie sie in Kapitel 4.4 vorgestellt wird.

Ein zentrales Prinzip der thematischen Gestaltung von Schreibberatungsgesprächen ist, dass sogenannte Higher Order Concerns vor Lower Order Concerns behandelt werden sollen (vgl. Grieshammer et al. 2012: 110-112). Higher Order Concerns bezeichnen alle Anliegen über der Satzebene wie etwa den argumentativen Aufbau oder die Organisation der Inhalte eines Textes. Diese Anliegen werden vorrangig behandelt, da sie für die Textqualität ausschlaggebend sind, wie häufig mit der Hausbaumetapher illustriert wird: Zunächst wird das Fundament des Textes gelegt, bevor darauf aufgebaut werden kann (vgl. Gaul et al. 2008: 7; McAndrew/ Reigstad 2001: 25). Lower Order Concerns bezeichnen alle Anliegen auf und unter der Satzebene, also z.B. konkrete Formulierungen, die syntaktische Varianz, die Stringenz bei Fachtermini oder orthographische Mängel. Den Grundsatz HOCs vor LOCs begründen Blau und Hall (2002: 35f.) damit, dass sich eine Besprechung der Mikroebene erst lohne, wenn sich die Makroebene als tragfähig erwiesen habe und umgekehrt Schreibende nicht mehr zu Änderungen auf der Makroebene bereit seien, wenn sie die Mikroebene bereits intensiv bearbeitet haben. Ferner sei nicht-direktive Beratung bei Gesprächen über die Mikroebene nicht effektiv, da Orthographie, Grammatik und Lexik nicht erfragt werden können, wenn die notwendigen Kenntnisse fehlen, weswegen der Schreiber die Antwort nur raten könne. Auch dann sollen Schreibtutoren keine Textkorrektur, sondern allenfalls eine gemeinsame Fehleranalyse anbieten: „Das Ziel besteht hier darin, dass der Ratsuchende die Logik hinter den Fehlern erkennt und letztlich zum besseren Schreiber wird“ (Pydde 2011: 20).

Grieshammer (2011: 60) weist auf die Grenzen der Schreibberatung hinsichtlich der Wissensprozessierung hin: „Schreibberater müssen nicht nur ihre Aufgabenbereiche kennen und erfül-

³² Die Schulung wird in Kapitel 6.2.2 vorgestellt.

len, sondern auch klar ihre Grenzen erkennen. Das betrifft insbesondere das Wissen, dass [sic!] in Schreibberatungsgesprächen vermittelt werden kann.“ Zurückhaltend sollten die Schreibtutoren insbesondere in Bezug auf die Fachinhalte von Texten, auf die explizite Vermittlung von Grammatikregeln und auf Bereiche, die die Lern-, Studien- oder Psychosozialberatung betreffen, sein, da diese Bereiche ihre Kompetenzen übersteigen.

4.3.2 Prinzipien der Rollen- und Beziehungsgestaltung

Prozessieren von Identität und Beziehung meint, dass der Schreibtutor die eigene Identität in Abhängigkeit von den Erwartungen des Schreibenden darstellen und die Identitätsdarstellung des Schreibenden wahrnehmen und reflektieren soll, um eine vertrauensvolle Beziehung herzustellen: „Die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater ist die wichtigste Variable im Beratungsprozess“ (Nußbeck 2010: 109), wie Studien von Grawe et al. (1995), Hackney/Cormier (1998), Nestmann (2007b), Sander (1999) und Sanders (2007) belegen: „Ohne eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Berater und Klienten ist die Beratung schlechterdings unmöglich“ (Nußbeck 2010: 110).

Wie bereits problematisiert, sollen die Schreibtutoren sich als Peers der Schreibenden verstehen und ihnen auf Augenhöhe begegnen. Es ist eine „symmetrische Beziehung zwischen Tutor und Tutee“ (Bräuer 2006: 25) anzustreben, was jedoch u.a. deshalb schwierig ist, da sie beide Erwartungen an die Rolle des jeweils anderen haben:

„Ratsuchender und Berater füllen bestimmte Rollen aus, mit denen sie unterschiedliche Erwartungen verknüpfen. So wird der Ratsuchende nicht damit rechnen, dass der Berater von seinen eigenen Problemen berichtet – was allerdings gelegentlich geschieht – und der Berater wäre sehr pikiert, wenn der Ratsuchende ihm Vorschläge für seine Vorgehensweise machen würde“ (Nußbeck 2010: 44).

Hierbei treffen die Vertrautheit, die durch die Peer-Ebene hergestellt werden soll, und die Formalität, die durch den institutionellen Rahmen gegeben ist, aufeinander. Die Schwierigkeit in den vorliegenden Textfeedbackgesprächen besteht für den Schreibtutor darin, die Distanz zum Schreibenden zu überwinden, die dadurch besonders hoch ist, dass es sich a) um ein Erstkontaktgespräch handelt, b) um die erste Schreibberatung, die der Schreiber überhaupt wahrnimmt, c) der Schreiber in die Strukturen des Lehrgebiets stark eingebunden ist und selten Kontakt zu deutschsprachigen Studierenden hat, d) die Beratung in Räumen des Lehrgebiets stattfindet, die der Schreiber mit dem Unterrichtsdiskurs verbindet und e) eine Distanz allein dadurch zustande kommt, dass das Gespräch in einer Sprache geführt wird, die für den Berater Erst- und für den Schreiber Fremdsprache ist.

Wie gut er seine Rolle als Peer Tutor verwirklichen kann, hängt zudem nicht allein von ihm,

sondern auch von den kommunikativen Fähigkeiten des Schreibenden und seiner Bereitschaft, mit dem Schreibtutor zu kooperieren, ab. North kommt 1994 zu dem Schluss, dass Schreibende, die die Beratung aufsuchen, oft keine „willing collaborator[s]“ (North 1984: 439) seien, wie er ihnen zehn Jahre zuvor unterstellte. Die Motivation der Schreiber sei oftmals nicht, sich aktiv und intensiv mit ihrem Schreibprozess auseinanderzusetzen: „They will, rather, be motivated to (say) finish writing; to be finished with writing; to have their writing be finished“ (North 1994: 10). Aufgrund dessen können in der Beratungspraxis die Erwartungen, die der Schreiber an den Schreibtutor hat, mit dem Selbstverständnis des Schreibtutors kollidieren. Es komme zu sogenannten „Rollenkonflikten“ (Grieshammer et al. 2012: 262). Brinkschulte et al. entwickeln 2011 am Internationalen Schreibzentrum der Universität Göttingen Materialien zur bewussten Rollenwahrnehmung in der Schreibberatung. Sie erfassen Rollen, die die Schreibtutoren sich selbst zuschreiben, z.B. Zuhörer, Tröster, Animateur, kritischer Leser, Modell, Feedback-Geber, Motivator oder Lehrer (unveröffentlichtes Material, zitiert nach Grieshammer et al. 2012: 263). Zudem schreiben die Ratsuchenden ihren Beratern bestimmte Rollen zu, die deren Selbstverständnis widersprechen können. Der Schreiber kann zum Beispiel erwarten, „dass der Berater die Rolle des Korrektors, Lektors, persönlichen Coaches oder Lehrers übernimmt“ (Grieshammer et al. 2012: 266). Es lassen sich zahlreiche weitere Selbst- und Fremdzuschreibungen für Peer Tutoren finden, z.B. „empathischer Kollege“, „Lehrer“, „Trainer“, „Textkommentator“, „Teamworker“, „Schreibexperte“ (vgl. Ryan/Zimmerrelly 2006: 27-29), „coach“, „commentator“, „counselor“, oder „diagnostician“ (vgl. Thonus 2001: 60). Die häufigste Metapher, die die Tutorenhandbücher verwenden, ist jedoch weiterhin „tutor as a peer“ (Thonus 2001: 60).

Dieses Festhalten an dem Peer-Ideal stellt die Schreibtutoren vor kaum zu erfüllende Erwartungen, denn einerseits müssen sie „tendenziell auf Augenhöhe“ agieren, andererseits besteht ein „klares Machtverhältnis“ (Ulmi et al. 2014: 240), da die Schreibtutoren das Gespräch nach ihren Prinzipien gestalten, weswegen ein transparenter Umgang mit der eigenen Rolle gegenüber den Schreibenden unabdingbar ist (vgl. Straumann 2007: 646). Das ist besonders in Gesprächen wichtig, in denen mit Texten gearbeitet wird, da dem Schreibtutor hier häufig die Rolle des Beurteilers und Lektors zugeschrieben wird: „Das Rollen-Dilemma zwischen Beraten und Beurteilen kann nicht gelöst werden, allenfalls durch Klärung verringert werden“ (Ulmi et al. 2014: 233). Der Schreibtutor muss den Text für sich beurteilen, um ein Feedback geben zu können, das wiederum nicht beurteilend formuliert werden soll, auch dann nicht, wenn der Schreiber eine Beurteilung einfordert:

„At time writers will position you as proxies for their instructors, expecting an evaluation of their writing. At others, they will put you in the role of ‚coconspirator,‘ speci-

ally when they admit plagiarizing or simply not caring about what they're writing“ (Gillespie/ Lerner 2004: 22).

Hier wird – wie auch in anderen Veröffentlichungen (vgl. z.B. North 1994) – der Schreiber dafür verantwortlich gemacht, den Schreibtutor in eine Rolle zu drängen, die dieser nicht einnehmen will. Merlitsch und Doleschal (2010: 218) betonen, dass die Reflexion von Identität und Beratungsbeziehung daher einen besonderen Stellenwert in der Schreibberaterausbildung einnehmen muss:

„Peer-TutorInnen werden darauf vorbereitet, diesen Rollenwechsel nach Maßgabe vorzunehmen und zu reflektieren, was für die SchreibberaterInnen in Ausbildung zunächst einen intensiven Lernprozess erfordert, der mit der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur einhergeht.“

Brandl (2010: 202) bemängelt ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der tatsächlichen Gestaltung der Beratungsbeziehung in Schreibberatungsgesprächen mit Peer Tutoren, die ihre Beobachtung erklären können, dass die Motivation der Schreibenden, die in der Schreibberatung erarbeiteten Strategien im Anschluss umzusetzen, erheblich von der Beziehung zwischen Schreiber und Schreibtutor abhängt: „Durch die vom Schreibberater bewusst gestaltete Beziehung erwachsen Motivation zur selbstständigen Lösung der herausfordernden und komplexen Aufgabe, Wille und Drang zur Umsetzung am heimischen Schreibtisch“ (Brandl 2010: 202).

4.3.3 Prinzipien der Phasierung von Schreibberatungsgesprächen

Die Musterrealisierung ist insofern ein Aspekt der Gesprächskompetenz, als dass ein Sprecher ein Gespräch auf der Makroebene thematisch gliedert und auf der Mikroebene entsprechende Sprechhandlungen mit spezifischen Zwecken vornimmt: „Die Orientierung am Ablauf einer Beratung und ein Konzept zum Einsatz von Beratungsstrategien tragen zum Erfolg der Schreibberatung bei“ (Ulmi et al. 2014: 233). In der Schreibberatungsschulung lernen die Schreibtutoren einen idealen Gesprächsablauf und bestimmte Gesprächsstrategien kennen, an denen sie sich orientieren sollen. In der Praxis muss der Schreibtutor dann erkennen, in welcher Phase sich das Schreibberatungsgespräch befindet, signalisieren, dass er in die nächste Phase wechseln will oder ggf. zu erkennen geben, ob er mit einem Übergang in eine andere Phase durch den Schreibenden einverstanden ist. Der Schreibtutor steuert also das Gespräch bewusst, was der Peer-Beziehung, wie bereits erwähnt, gewissermaßen widerspricht. Bei den vorliegenden Textfeedbackgesprächen handelt es sich um das erste oder zweite authentische Beratungsgespräch, das die Schreibtutoren im Anschluss an ihre Ausbildung führen, sodass noch keine Routine in der Gesprächsführung vorliegt. Die Gespräche geben somit Auskunft darüber, wie gut die in der Ausbildung kennen gelernte Phasierung umgesetzt werden kann.

Es wird nun die Phasierung von Schreibberatungsgesprächen nach Grieshammer et al. (2012: 139-142), die die Schreibtutoren dieser Untersuchung in ihrer Schreibberaterschulung kennen gelernt haben, im Vergleich zu Phasierungen in anderen Beratungskontexten vorgestellt.

Nach Becker-Mrotzek (2009: 76) handelt es sich bei einem Beratungsgespräch um eine institutionelle und damit professionelle Form der Kommunikation, die typischerweise vier Phasen durchläuft. Erstens wird das Anliegen des Ratsuchenden geklärt, zweitens das Problem des Ratsuchenden gemeinsam besprochen, drittens werden Lösungen gesucht und viertens konkrete Umsetzungsmöglichkeiten geplant. Diese Phasierung soll im Folgenden mit Handlungsschemen zur Beratung aus der Konversationsanalyse und Phasierungen der Schreibberatung aus dem Schreibdidaktikdiskurs verglichen werden.

Kallmeyer (1985: 91) und Nothdurft et al. (1994: 10) legen Phasierungen von Beratungsgesprächen aus konversationsanalytischer Perspektive vor. Während Kallmeyer ähnlich wie Becker-Mrotzek die Problempräsentation durch den Ratsuchenden als erste Phase bestimmt, beginnt für Nothdurft et al. die Beratung schon mit dem Gesprächseinstieg, also der Situationseröffnung. Hier findet die Instanzeinsetzung, d.h. die Herstellung der Rollen von Berater und Ratsuchendem statt: Es handelt sich dabei um „komplex wechselseitig aufeinander bezogene Aktivitäten mindestens zweier Gesprächs-Teilnehmer, mit denen diese versuchen, ihre jeweilige Position in bezug auf den aktuellen Redegegenstand durchzusetzen“ (Nothdurft 1984: 70). Der Ratsuchende gibt sich als beratungsbedürftig zu erkennen und schreibt dem Berater die Kompetenz und Zuständigkeit zu, ihm zu helfen. Der Ratgeber kann seine Kompetenz beispielsweise durch die vorhergreifende Beantwortung von Fragen zum Beratungsgespräch demonstrieren. Das Aushandeln, Prüfen und Akzeptieren von Rollen kann in einigen Gesprächen fehlen, wenn Berater und Ratsuchender auf bereits stattgefundene Beratungssitzungen rekurren oder die Rollenzuschreibung aufgrund von Verordnungen bereits klar ist. Es folgt die Phase der Problempräsentation, in der das Anliegen geklärt wird: Es ist die Aufgabe des Beraters, den Ratsuchenden zur Darlegung des Anliegens zu motivieren und Aspekte, die ihm relevant erscheinen, zu evozieren, während dem Ratsuchenden die Aufgabe zukommt, sein Anliegen zu erklären und plausibel zu machen, inwiefern Beratungsbedarf besteht: „Im Rahmen der Problempräsentation schreibt der Ratsuchende, implizit und durch die Formulierung des Anliegens, dem Ratgebenden auch die Aufgabe zu, sich in einer bestimmten Weise an der Lösung des Problems zu beteiligen“ (Habscheid 2003: 129). Die Problemdarstellung kann narrativ-szenisch, aber auch deskriptiv-analytisch erfolgen. Einige Ratsuchende können ihre Probleme explizit und fokussiert benennen, andere bleiben unscharf und allgemein. Rost-Roth (2003) beobachtet, dass besonders fremdsprachige Sprecher große

Schwierigkeiten haben, ihr Anliegen zu formulieren und häufig Hilfe benötigen. Sowohl Kallmeyer als auch Nothdurft et al. nennen die Entwicklung einer Problemsicht als eine zusätzliche Phase des Beratungsgesprächs, die bei Becker-Mrotzek zur Phase der Anliegenklärung gehört. Es geht in dieser Phase darum, dass der Berater das Anliegen in Bezug auf die Problemschilderung des Ratsuchenden reflektiert und den Problemcharakter herausarbeitet. Er legt den Beratungsgegenstand unter Berücksichtigung des Beratungsziels, der Beratungsmethode, seinen eigenen Kompetenzen und dem Zeitbudget fest:

„Dabei kann sich ‚das Problem‘ gegenüber der Darstellung des Ratsuchenden verändern, z.B. indem aus einer episch breiten Alltagserzählung die aus Beratersicht zentralen Aspekte herausgearbeitet und professionell kategorisiert werden. In diesem Fall kann sich, wenn der Ratsuchende die Problemdefinition nicht (gleich) anerkennt, eine Aushandlung des Problems zwischen Berater und Klient anschließen. Das ‚Problem‘, wie es der Klient präsentiert, ist also nur der Ausgangspunkt einer interaktiven Klärung, in die Definitionsvorschläge des Beraters wesentlich einfließen und an deren Ende das von beiden Seiten akzeptierte ‚Problem‘ steht, für das dann im weiteren Verlauf der Beratung Lösungsansätze gesucht werden“ (Habscheid 2003: 129).

Nach Becker-Mrotzek folgt als nächstes die Lösungssuche, die nach Kallmeyer und Nothdurft et al. in die Lösungsentwicklung und die Lösungsverarbeitung unterteilt werden kann. Die Lösungsentwicklung ist ein komplexer Aushandlungsprozess. Auf der einen Seite kann der Berater zur Lösungsfindung beitragen und unterschiedliche Lösungen vorschlagen. Hier kommt ihm die Aufgabe zu, den Ratsuchenden von der Plausibilität seiner Vorschläge zu überzeugen, während der Ratsuchende die Vorschläge auf ihre Zielführung und Umsetzbarkeit in seiner konkreten Situation überprüfen und bewerten muss. Andererseits kann der Ratsuchende selbst Lösungsvorschläge entwickeln, die wiederum der Berater reflektieren und evaluieren muss, um dem Ratsuchenden seine Einschätzung dazu mitzuteilen. Die Lösungsfindung endet mit einer Lösungsverarbeitung, in der der Ratsuchende die Lösung akzeptiert und anzeigt, „dass er den Vorschlag – mit Einschränkungen oder uneingeschränkt – in seine Handlungsorientierungen zu übernehmen gedenkt oder zumindest versuchen wird, ihn zu berücksichtigen“ (Nothdurft et al. 1994: 14). Die letzte Phase nennt Becker-Mrotzek die Planung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten. Kallmeyer spricht von der Vorbereitung der Realisierung gefundener Lösungen. In dieser Phase macht der Ratsuchende mit Hilfe des Beraters konkrete Pläne, die er umsetzen möchte. Nothdurft et al. bezeichnen die letzte Phase als Situationsauflösung:

„Der Ratsuchende ‚entlastet‘ den Ratgebenden von seiner Beteiligungsrolle, z.B. indem er die Beratungsleistung honoriert und sich bedankt. Die Initiative zur Auflösung der Situation kann auch vom Ratgebenden ausgehen, z.B. durch eine abschließende Thematisierung der nächsten Schritte; Entlastung und Dank können dabei durch Formeln wie *Ich hoffe, ich habe Ihnen weiterhelfen können* erheischt werden“ (Habscheid 2003: 129).

Grieshammer et al. (2012: 139-142) und Ulmi et al. (2014: 237-239) legen zwei Phasierungen für Schreibberatungsgespräche vor, wobei sich Grieshammer et al. auf Peer-Tutoring-Gespräche im Allgemeinen beziehen, während es bei Ulmi et al. um Textfeedbackgespräche geht, die nicht nur von Peers, sondern auch von Dozierenden mit Studierenden geführt werden können. Ulmi et al. lagern der Anliegenklärung wie Kallmeyer und Nothdurft et al. eine Eröffnungsphase vor, in der eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Schreibtutor und Schreiber aufgebaut werden soll. Zu einer angenehmen Atmosphäre zählt für sie neben einer freundlichen Begrüßung eine kollegiale Sitzhaltung (nebeneinander oder über Eck). Grieshammer et al. teilen die Eröffnungsphase in zwei Phasen auf: Zuerst geht es um ein ‚Aufwärmen‘ und Kennenlernen, um die spezifische Peer-Beziehung zu etablieren und eine hierarchiefreie Atmosphäre zu schaffen. Danach stellt der Schreibtutor die Möglichkeiten und Grenzen der Schreibberatung vor, „um falschen Erwartungen und entsprechender Frustration vorzubeugen“ (Pydde 2011: 27). Erhofft der Schreiber sich z.B. eine Textkorrektur, kann der Schreibtutor hier bereits transparent machen, dass dies dem Beratungsprinzip der Ownership widerspricht. Es folgen vier Phasen, die den bereits vorgestellten Phasierungen entsprechen: Es wird das Anliegen konkretisiert bzw. der Beratungsschwerpunkt festgelegt. Ulmi et al. (2014: 237) schlagen vor, ein konkretes Beratungsziel zu verschriftlichen, dass an das Zeitbudget der Beratung angepasst ist, bevor am Problem gearbeitet wird: „Mit diesem Kontrakt werden die gegenseitigen Erwartungen explizit ausgesprochen, und das Beratungsgespräch wird auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet“, woraufhin eine gemeinsame Bearbeitungsebene gefunden werden muss. In dieser Phase geht es nach Grieshammer et al. in der Schreibberatung darum, die Ursachen für bestehende Schreibprobleme zu erarbeiten, ohne den Schreiber zu bedrängen: „Hier ist Fingerspitzengefühl gefragt, denn Schreibprozesse und insbesondere die Kritik daran betreffen oft die ganze Persönlichkeit“ (Klemm 2004: 136). Daraufhin werden Problemlösungen gesucht. Techniken und Maßnahmen können direkt in der Beratungssituation erprobt werden. Ulmi et al. (2014: 238) weisen daraufhin, dass die Schreibtutoren sich in der Phase der Lösungsfindung zurückhalten sollen:

„In dieser Phase des Beratungsgesprächs müssen Dozierende darauf achten, dass sie die Studierenden mit ihren Ideen nicht eindecken, sondern sie dabei unterstützen, ihre Überarbeitungskompetenz auszubauen. Besonders hilfreich ist, wenn die sachlichen Inputs wohldosiert als Vorschläge formuliert werden. Entscheidend ist ja nicht, wie viel die Beratungsperson weiß, sondern wie viel die ratsuchende Person verstehen und umsetzen kann.“

Daher kann es hilfreich sein, die Schreiber nach Strategien zu fragen, mit denen sie ähnliche Schreibprobleme in der Vergangenheit erfolgreich gelöst haben, anstatt ihnen die eigenen Lösungsressourcen zu präsentieren. Beim Textfeedback, bei dem die Versuchung der Lösungsunterbreitung besonders groß ist, empfehlen Ulmi et al. (2014: 238), exemplarisch zu arbei-

ten, also nicht alle Textdesiderate, sondern ausgewählte typische Beispiele zu diskutieren. Zuletzt werden Ergebnisse gesichert und ggf. Arbeitsvereinbarungen getroffen. Ulmi et al. (2014: 239) schlagen vor, hier noch einmal einen Bogen zum schriftlich fixierten Beratungsziel zu spannen: „Zum Abschluss wird Bezug auf den ‚Kontrakt‘ genommen und gemeinsam überlegt, ob das Gesprächsziel erreicht worden ist.“ Es wird geprüft, ob alle Fragen beantwortet werden konnten oder weiterer Beratungsbedarf besteht. Nächste Schritte werden geplant, damit der Schreiber an die Beratung anknüpfen kann. Außerdem kann der Berater um ein kurzes Feedback zur Beratung bitten (vgl. Bräuer 2010: 2).

Die folgende Tabelle stellt die fünf diskutierten Phasierungen vergleichend gegenüber:

<i>Phase</i>	<i>Grieshammer et al. 2012: 139-142</i>	<i>Ulmi et al. 2014: 237-239</i>	<i>Becker-Mrotzek 2009: 76</i>	<i>Kallmeyer 1985: 91</i>	<i>Nothdurft et al. 1994: 10</i>
1	„Aufwärmen“ und den Rat-suchenden ken-nen lernen	Beziehung auf-bauen			Situationseröff-nung mit In-stanzeinsetzung
2	Die Schreib-beratung vor-stellen und Er-wartungen ab-gleichen				
3	Den Beratungs-schwerpunkt festlegen	Anliegen kon-kretisieren	Klärung des Anliegens	Problempräsen-tation (RS)	Problempräsen-tation
				Entwicklung einer Problem-sicht (RG)	Entwicklung einer Problem-sicht
4	Ursachen für Schreibschwie-rigkeit heraus-arbeiten	Bearbeitungs-ebene finden	Gemeinsame Besprechung des Problems	Festlegung des Bearbeitungs-gegenstandes (RG + RS)	
5	Lösungswege finden, Tech-niken erarbeiten und ausprobie-ren	Lösungen ent-wickeln und Maßnahmen entscheiden	Lösungssuche	Lösungsent-wicklung (RG)	Lösung-sentwicklung und Lösungs-verarbeitung
				Lösungsver-arbeitung (RS)	
6	Zum Ende kommen: Er-gebnisse fest-halten, Arbeits-verein-barungen tref-fen	Ergebnis si-chern	Planung kon-kreter Um-setzungsmög-lichkeiten	Vorbereitung der Realisie-rung (RS + RG)	Situations-auflösung

Tabelle 7: Phasierung von Beratungsgesprächen nach Becker-Mrotzek 2009: 76, Kallmeyer 1985: 91, Nothdurft et al. 1994: 10, Grieshammer et al. 2012: 139-142 und Ulmi et al. 2014: 237-239 im Vergleich

Spezifisch für das tutorielle Schreibberatungsgespräch ist nach Grieshammer et al. (2012: 139-142) die besondere Ausgestaltung der Gesprächseröffnung in zwei Phasen, die in profes-sionellen Beratungsgesprächen nicht typisch sind: das Schaffen einer vertrauensvollen Peer-

Atmosphäre und das Transparentmachen der tutoriellen Beratungsmethode. Die tutorielle Schreibberatung stellt damit zwar eine institutionalisierte, aber *quasi*-professionelle Kommunikationsform dar, in der geschulte Studierende nicht als Experten, sondern auf Augenhöhe agieren sollen. Deswegen wird ein Schwerpunkt auf die Etablierung der Peer-Beziehung und das Abstecken der Möglichkeiten und Grenzen des Beratungsansatzes gelegt. Diese Besonderheit setzt sich in den weiteren Gesprächsphasen fort, wenn zum Beispiel die Lösungsfindung als kollaborativer Prozess verstanden wird und nicht wie bei Kallmeyer die Lösungsentwicklung dem Berater und die Lösungsverarbeitung dem Ratsuchenden zugeschrieben werden.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die dargestellten Phasierungen der Beratungsrealität entsprechen. Hartrog (1996: 31) und Habscheid (2003: 127) weisen darauf hin, dass es sich bei einer Phasierung lediglich um eine idealtypische Handlungslogik handelt, von der die Strukturierung eines authentischen Beratungsgesprächs stark abweichen kann:

„So wird das Schema, je nach Kontext, expandiert oder reduziert, Aufgabenkomplexe können flexibel angeordnet, in Schleifen mehrfach durchlaufen, von den Aktanten asynchron realisiert, (bis zu einem gewissen Grad) variabel den Handlungsträgern zugeordnet und auf mehrere Situationen aufgeteilt werden“ (Habscheid 2003: 127).

In Kapitel 7 wird die tatsächlich realisierte Phasierung der vorliegenden Textfeedbackgespräche diskutiert.

4.3.4 Prinzipien der Verständnissicherung

Zuletzt gehört die Verständnissicherung zur Gesprächskompetenz. Nach Habscheid (2003) „kommt Aushandlungsprozessen und Verfahren der Verständnissicherung im Beratungsgespräch eine hohe Relevanz zu.“ Der Schreibtutor soll Verstehensprobleme des Schreibenden, die in Gesprächen mit DaF-Schreibern besonders häufig auftreten, schnell erkennen – was durch Strategien der Schreiber, ihr Missverstehen zu verheimlichen, erschwert wird – und angemessen bearbeiten sowie eigene Verstehensprobleme signalisieren und mit dem Schreibenden lösen.

Nach Selting (1987) lassen sich lokale und globale Verstehensprobleme unterscheiden: „Lokale Verstehensprobleme werden *lokal* manifestiert und beziehen sich auf ein im vorausgegangenen Turn vorkommendes *Bezugselement* (oder eine *Bezugsäußerung*)“ (Selting 1987: 70). Sie betreffen also einerseits akustische Verstehensprobleme und andererseits Missverständnisse auf der semantischen Ebene (Wortbedeutung) sowie Referenzprobleme bezogen auf die letzte Äußerung des Sprechers. „Bei globalen Verständigungsproblemen sind die Be-

zugselemente nicht nur einzelne vorausgegangene [sic!] Äußerungen oder Äußerungsteile, sondern größere Handlungskomplexe“ (Selting 1987: 169). In den vorliegenden Textfeedbackgesprächen dürften sich auf beiden Ebenen Schwierigkeiten ergeben. Auf der lokalen Ebene müssen Schreiber und Schreibtutor einander zunächst akustisch verstehen, was dem Schreiber Schwierigkeiten bereitet, da Deutsch für ihn eine Fremdsprache ist, dem Schreibtutor wiederum, weil der Schreiber möglicherweise einen Akzent hat oder Aussprachefehler macht. Zudem ist zu vermuten, dass der Schreiber nicht alle Wörter kennt, die der Schreibtutor verwendet, sodass er sie sich aus dem Kontext erschließen muss. Derartige Verstehensprobleme auf lokaler Ebene können dazu führen, dass auch das globale Verständnis des Gesprächs gestört ist. Globale Verstehensprobleme ergeben sich z.B. dann, wenn der Schreiber nicht versteht, auf welche Textstelle der Schreibtutor sich gerade bezieht oder worauf er mit einem bestimmten Hinweis hinauswill.

In einem Vergleich von inter- und intrakulturellen Beratungsgesprächen entwickelt Rost-Roth (2002: 235) vier Gruppen von Verstehensproblemen, die häufig miteinander in Verbindung stehen. Erstens treten Schwierigkeiten auf, die in jedem Diskurs vorkommen, so z.B. die bereits erwähnten akustischen Missverständnisse. Zweitens gibt es Missverständnisse, die auf die Rollen von Berater und Klient und den institutionellen Rahmen zurückgeführt werden können, also etwa ein falsches Bild von der Aufgabe und der Kompetenz des Beraters. Drittens treten Schwierigkeiten auf, die auf die unterschiedliche Sprachkompetenz des erst- und des fremdsprachigen Sprechers zurückzuführen sind. So genügt nach Bremer (1997) in Gesprächen mit fremdsprachigen Sprechern schon das Nichtverstehen entscheidender Einzelwörter, um absolutes Missverstehen zu bewirken, weswegen die deutschsprachigen Sprecher auf Reformulierungen, Wortschatzvarianz und ggf. Bedeutungserklärungen achten sollten. Viertens nennt Rost-Roth (2002: 235) Störungen durch Unterschiede in kulturspezifischem Wissen zu Normen und Erwartungen. In Bezug auf die vorliegenden Textfeedbackgespräche kann der Schreiber zum Beispiel Höflichkeitsformen hinsichtlich Nähe und Distanz zu dem ihm unbekannten, aber als Peer auftretenden Schreibtutor fehleinschätzen.

Sonnenberg (2000) untersucht Beratungsgespräche zwischen deutschen Studienberatern und fremdsprachigen Studierenden und nennt vier Strategien, die zur Verständnissicherung beitragen, welche hier am Beispiel der Textfeedbackgespräche erläutert werden:

- Erhöhen der Erwartbarkeit: Der Schreibtutor gliedert das Gespräch in nachvollziehbare Abschnitte, sodass der Schreiber sich darauf einstellen kann, wie das Gespräch verläuft und welche Themen wann besprochen werden.

- Absicherung einer gemeinsamen Wissensgrundlage: Der Schreibtutor vergewissert sich, dass der Schreiber z.B. über eine ausreichende Kenntnis von Konnektoren verfügt, bevor er mit ihm mögliche Textstellen sucht, an denen Textteile oder Sätze besser miteinander verbunden werden können. Hier empfiehlt es sich, nicht nur nachzufragen („Kennst du Konnektoren?“), da die Schreiber dann möglicherweise sozial erwünscht bejahen, auch wenn Kenntnisse fehlen. Besser eignen sich Fragen wie „Welche Konnektoren kennst du?“ oder konkret auf ein Textbeispiel bezogen „Kennst du Wörter, um auszudrücken, dass eine Sache der Grund für eine andere Sache ist?“
- Wiederaufgreifen von Informationen: Der Schreibtutor wiederholt Hinweise, erarbeitete Strategien oder festzuhaltende Ergebnisse.
- Etablierung einer vertrauensvollen Beziehung: Vertraut der Schreiber dem Schreibtutor, wird er sich eher trauen, bei Missverständnissen nachzufragen und um Erklärung zu bitten.

4.3.5 Gesprächsstrategien in tutoriellen Schreibberatungsgesprächen

In Tutorenhandbüchern wird immer wieder darauf verwiesen, Schreibtutoren sollten sich nicht-direktiv verhalten. Grieshammer et al. (2012: X) bestimmen das Vorgehen der Peer Tutoren idealtypisch folgendermaßen:

„Geschulte Studierende (Peer Tutoren) [...] beraten Studierende bei ihren aktuellen Schreibprojekten professionell und auf Augenhöhe. Dabei greifen die Berater nicht in den Text ein, sondern unterstützen die Schreibenden durch aktives Zuhören, Hinweise und Textfeedback. Schreibende und Beratende entwickeln – dem Ziel ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ entsprechend – gemeinsam individuell passende Arbeitsstrategien. Die Schreibenden behalten jederzeit die Verantwortung für den Inhalt und die Gestaltung des eigenen Textes [...].“

Es stellt sich die Frage, woran sich nicht-direktives Verhalten in konkreten sprachlichen Äußerungen festmacht, da Beratung „nicht nur ein kommunikativer, sondern auch ein explizit sprachlicher Prozess“ (Nußbeck 2010: 104) ist. Bevor Empfehlungen diskutiert werden, die sich direkt auf die tutorielle Schreibberatung beziehen, wird ein Blick auf Erkenntnisse aus der Beratungspsychologie geworfen.

Rogers (2010: 116) untersucht 19 Beratungsgespräche³³ auf Strategien, die die Berater einsetzen. Dabei teilt er die Berater anhand empirisch ermittelter Kriterien in eine direkte und eine nicht-direktive Beratergruppe ein. Im folgenden werden die 10 häufigsten Strategien gegenübergestellt, wobei die in Klammern gesetzten Zahlen die durchschnittliche absolute Häufigkeit bezogen auf ein einzelnes Gespräch angeben:

³³ Rogers entnimmt die Daten dem Korpus der unveröffentlichten Dissertation von Porter, E.H.: The Development and Evaluation of a Measure of Counseling Interview Procedures (vgl. Rogers 2010: 116).

<i>Direktive Berater-Gruppe</i>	<i>Nicht-direktive Berater-Gruppe</i>
Spezifische Fragen, deren Antworten auf ja, nein oder eine spezifische Information beschränkt sind (34,1)	Anerkennung von Gefühlen oder Einstellungen, die der Klient verbal äußert (10,3)
Auf das Problem bezogene Erklärung, Diskussion oder Information (20,3)	Anerkennung von Gefühlen oder Einstellungen, die der Klient nonverbal zeigt (9,3)
Bestimmung des Themas, wobei die Entwicklung dem Klienten überlassen wird (13,3)	Bestimmung des Themas, wobei die Entwicklung dem Klienten überlassen wird (6,3)
Handlungsempfehlung (9,4)	Anerkennung einer Klientenäußerung (6,0)
Anerkennung einer Klientenäußerung (6,1)	Spezifische Fragen, deren Antworten auf ja, nein oder eine spezifische Information beschränkt sind (4,6)
Überredung des Klienten, eine vorgeschlagene Handlung auszuführen (5,3)	Auf das Problem bezogene Erklärung, Diskussion oder Information (3,9)
Hinweis auf Problem oder korrekturbedürftigen Umstand auf Problem (3,7)	Expliziter Hinweis des Klienten auf seine Eigenverantwortung in der Beratung (1,9)

Tabelle 8: Häufigste Beraterstrategien in Reihenfolge ihrer Häufigkeit nach Rogers 2010: 116

Auffällig ist, dass direktive Berater häufig lenkende Fragen stellen und sich problemfokussiert äußern. Nicht-direktive Berater, die, wie die Anzahl der eingesetzten Strategien zeigt, sich insgesamt im Gespräch mehr zurücknehmen, bringen dagegen im Sinne eines empathischen Wertschätzens am häufigsten ihre Anerkennung zu Äußerungen und Emotionen der Klienten zum Ausdruck. Während sie die Klienten explizit auf ihre Eigenverantwortung hinweisen, entziehen direktive Berater ihnen diese, wenn sie Ratschläge geben oder die Klienten zu überreden versuchen.

Rogers differenziert drei Möglichkeiten, mit denen nicht-direktive Berater Äußerungen ihrer Klienten verbalisieren können (vgl. Revers/ Perrez 1972: 43-45). Erstens gibt es die Verbalisierung als Wiedergabe, die als Paraphrasierung mit eigenen Worten ein Echo zur Klientenäußerung darstellt. Zweck ist, dem Klienten zu zeigen, „daß man ‚mit ihm‘ und nicht bloß ‚an ihn‘ gedacht hat.“ (Revers/ Perrez 1972: 43). Der Klient reagiere auf dieses Echo zunächst überrascht: „Es ist eigenartig, in einem derartigen Gespräch den Partner eine Haltung einnehmen zu sehen, die weder beurteilend, noch tröstend, noch abstreitend, noch suggerierend usw. ist“ (Revers/ Perrez 1972: 43). Der Klient empfinde diese Haltung als erleichternd und selbstbewusstseinsstärkend, was ihn zu einer weiteren Exploration seiner Situation anrege. Zweitens ist eine Verbalisierung als umkehrbare Beziehung möglich, was bedeutet, dass der Berater die Äußerung des Klienten paraphrasiert, ohne etwas hinzuzufügen oder auszulassen, aber die Perspektive verändert, um etwas zu betonen, „was bis jetzt *latent* geblieben war. Diese Veränderung bringt eine Bereicherung, sofern sie dem Klienten ermöglicht, seine eigene Wahrnehmung anders zu ‚sehen‘“ (Revers/ Perrez 1972: 45). Schildert der Schreiber beispielsweise, dass er einen viel zu geringen Wortschatz habe, um gute Texte zu einem bestimmten Thema zu schreiben, erwidert der Berater, er suche sich also Themen aus, die zu

komplex für seinen derzeitigen Wortschatz seien. Statt ein Defizit der Person wird nun der Grund, durch den das Defizit problematisch wird, in den Fokus gestellt. Drittens wird die klärende Verbalisierung genannt. Hier hebt der Berater das hervor, was seiner Einschätzung nach an der sprachlichen Äußerung des Klienten besonders wichtig für den Klienten ist, damit er diesen Punkt vertieft. Dies setzt eine hohe Beratungskompetenz voraus: „Hier besteht die Schwierigkeit darin, vom Wesentlichen, so wie es vom Klienten wahrgenommen wird, auszugehen. Das Risiko einer Interpretation ist groß“ (Revers/ Perrez 1972: 45). Die drei Verbalisierungsformen sollen den Klienten darin unterstützen, sich seiner Situation klar zu werden und neue Perspektiven zu erschließen, ohne vom Berater bewertet zu werden oder Ratschläge zu erhalten.

McLeod (2004) nennt als hilfreiche Reaktionsmöglichkeiten des Beraters auf Klientenäußerungen neben dem Paraphrasieren (Spiegeln ohne Wertung oder Erweiterung) das Zustimmung zur Klientenäußerung und das Stellen offener Fragen. Außerdem erwähnt er Strategien, die dem nicht-direktiven Ansatz tendenziell widersprechen. Hierzu gehören die Informationsvermittlung aufgrund des Expertenwissens des Beraters, das Erteilen von handlungsleitenden ‚Hausaufgaben‘, das Verknüpfen von Aspekten, die der Klient isoliert wahrnimmt und die direkte Konfrontation mit Widersprüchen (z.B. zwischen den Äußerungen und dem nonverbalen Verhalten des Klienten).

Was den Einsatz von Gesprächsstrategien schwierig macht, ist, dass nonverbales Verhalten einen erheblichen Einfluss auf den Beratungsprozess, insbesondere auf die Beziehungsgestaltung nimmt:

„Mit nonverbalen Mitteln werden hauptsächlich Einstellungen, Emotionen, Sympathie und Antipathie kommuniziert, die sich sprachlich nicht so gut ausdrücken lassen und oft auch aufgrund unausgesprochener Regeln des sozialen Miteinanders nicht ausgedrückt werden dürfen“ (Nußbeck 2010: 43).

Mehrabians Untersuchung von Kommunikationstrainings (1980) ergibt, dass 55% des emotionalen Aspekts einer Äußerung nonverbal (Körperhaltung, Gestik und Mimik), 38% paraverbal (Sprachmelodie, Stimmlage, Lautstärke, Sprechtempo, Sprechpausen und Betonung) und folglich nur 7% sprachlich vermittelt werden. Der Schreibtutor muss daher auch auf das non- und paraverbale Verhalten des Schreibers achten und gleichzeitig versuchen, sein eigenes non- und paraverbales Verhalten zu reflektieren, was wesentlich schwieriger ist, als Gesprächsstrategien anzuwenden, da sich non- und paraverbales Verhalten der bewussten Kontrolle weitgehend entziehen: „Sie drücken eine innere Haltung des Beraters und keine Technik aus. Der Berater muss für den Klienten offen sein und bereit, ihn zu verstehen“ (Nußbeck 2010: 110). Diese innere Haltung, die zur Persönlichkeit des Beraters gehört, beeinflusst die Beratung erheblich, was gravierend ist, da man sie kaum trainieren kann:

„Bei gleicher Ausbildung, Erfahrung und theoretischer Ausrichtung der Berater können erhebliche Unterschiede in der Wirksamkeit der Beratung auftreten, die auf den Einfluss unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale der Berater schließen lassen“ (Nußbeck 2010: 110f.).

Es ist zu diskutieren, inwiefern auf non- und paraverbales Verhalten sowie die innere Haltung in der Schreibberaterschulung eingegangen werden kann. Als wirksamstes nonverbales Mittel nennt Nußbeck (2010: 45) den Blick, der nicht nur den Sprecherwechsel, sondern auch die Aufmerksamkeit des Schreibers steuert. Blicksignale können in der Schreibberaterschulung sicherlich thematisiert und eingeübt werden.

Sanders (2007: 804) leitet aus dem personenzentrierten Beratungsansatz nach Rogers Gesprächstechniken ab, die die Grundsätze der Methode unterstützen:

„Die Hauptverantwortung für eine förderliche Beratungsbeziehung liegt beim Berater, was nicht ausschließt, dass er den Klienten auch Dinge sagen muss, die unangenehme Gefühle auslösen können. Ideale Berater machen Angebote, nicht Gebote, sie begleiten einen Bewusstwerdungs- und Veränderungsprozess; sie sind direktiv, aber nicht dirigierend; die Eigenverantwortung des Klienten wird betont, aber sie scheuen auch vor aktiver Hilfe nicht zurück; sie kennen und achten die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen und setzen sie in ihr Alltagshandeln um; insbesondere sind sie Praktiker und keine Ideologen.“

Für die Schreibberatung scheinen drei Aspekte, die hier erwähnt werden, von Bedeutung. Erstens wird der ideale Berater als „direktiv, aber nicht dirigierend“ bezeichnet. Das ist interessant, da hier nicht direktiv – nicht-direktiv, sondern direktiv – dirigierend als Gegensatzpaar angeführt werden. Direktiv bedeutet in dieser Definition, dass der Berater den Beratungsprozess steuert, relevante Aspekte fokussiert, eine Methode anwendet, aber dabei eben nicht dirigiert, also Vorschläge („Angebote“), aber keine Vorschriften („Gebote“) macht. Es stellt sich die Frage, ob nicht häufig „dirigierend“ gemeint ist, wenn von „direktivem“ Verhalten die Rede ist. Zweitens schließt eine „förderliche Beratungsbeziehung“ nicht aus, dass der Berater „unangenehme“ Gefühle verursachende Dinge ansprechen muss. Die bestärkende, ressourcenorientierte Grundhaltung des Peer Tutoring birgt die Gefahr, dass Schreibtutoren Probleme bagatellisieren oder es vermeiden, Defizite anzusprechen. Dies ist nicht effektiv, da der Schreiber so einen falschen Eindruck von sich und seinen Kompetenzen erhält. Drittens – und das scheint aufgrund der vielen Prinzipien zentral – sind Berater „Praktiker und keine Ideologen“. Der jeweilige Beratungsprozess in seiner Individualität ist wichtiger als das Klammern an eine Ideologie, die vielleicht sogar schon durch „Erkenntnisse wissenschaftlicher Untersuchungen“ widerlegt wurde.

Um die genannten Ziele zu erreichen, schlägt Sanders (2007: 804-806) den Beratern vor,

- konkrete Hinweise zu geben,
- diffuse Bedenken, die die Klienten daran hindern, sich auf Veränderungen einzulassen, auszuräumen,

- Alternativen aufzuzeigen,
- positive Anreize, die den Klienten veranlassen, sein Verhalten zu ändern, zu bestärken,
- Empathie zu zeigen, was zu einem geringeren Widerstand der Klienten gegen Veränderungsvorschläge führt,
- konkretes Feedback zu geben, damit die Klienten ihre Situation realistisch einschätzen können,
- Ziele zu klären, da Ziellosigkeit die Klienten entweder lähmt oder zu einem blinden Aktionismus führt, und nicht zuletzt auch
- aktiv zu helfen.

Zusammengefasst lassen sich aus beraterpsychologischen Empfehlungen folgende Gesprächsstrategien für Berater ableiten: Förderlich ist das Zeigen von Empathie durch das Anerkennen von Gefühlen, Äußerungen und Einstellungen des Klienten, das explizite Verweisen auf die Eigenverantwortlichkeit des Klienten, das Paraphrasieren von Klientenäußerungen als reines Echo, mit Perspektivenverschiebung oder Pointierungen, das Stellen offener Fragen, das Feedbackgeben und das gemeinsame Klären der Situation des Klienten (Ziele, Hindernisse, Handlungsalternativen). Diese Techniken könnten als nicht-direktiv bezeichnet werden. Direktiver, aber nicht dirigierend sind zudem Strategien wie das Fokussieren eines zentralen Themas, das Vermitteln von Informationen, das Verknüpfen von Klientenäußerungen, das Konfrontieren des Klienten mit geäußerten Widersprüchen und das Erteilen von Aufgaben im Anschluss an das Gespräch. Es sei darauf hingewiesen, dass neben den Gesprächstechniken paraverbale und nonverbale Mittel, insbesondere Blicke eine zentrale Rolle spielen.

Nachdem hilfreiche Strategien aus Sicht der Beratungspsychologie vorgestellt wurden, wird nun ein Blick darauf geworfen, welche Strategien Tutorenhandbücher und weitere Publikationen aus dem Bereich der Schreibzentrumsforschung empfehlen. Grieshammer et al. (2012: 154-159) nennen in ihrem Handbuch Gesprächstechniken, die zur Umsetzung der Prinzipien besonders geeignet seien. Hierzu zählen

- das Explorieren durch offene und geschlossene Fragen,
- das aktive, d.h. präsente und aufmerksame Zuhören,
- das Paraphrasieren,
- das Zusammenfassen,
- das Beobachten und Spiegeln von nonverbalem Verhalten sowie
- das Akzentuieren (Wiederholung von Ausdrücken oder Teilsätzen des Schreibers).

Diese Techniken, die sich alle in den vorgestellten Empfehlungen aus der Beratungspsychologie wiederfinden, sollen dem Schreiber einen hohen Redeanteil ermöglichen, um sein Anliegen zu verbalisieren und eigenständig Ideen und Lösungsansätze zu finden. Nach Bräuer (2005: 220) ist das Ziel von Schreibberatung, keine „Rezepte für das Verfertigen von Texten

auszugeben, sondern gemeinsam mit dem Schreibenden Handlungskonzepte zu entwickeln.“ Er formuliert unter Angabe konkreter Formulierungsbeispiele drei zentrale Prinzipien (vgl. Bräuer (2006: 28; 2007: 148f.): Schreibtutoren sollten

- fragen, anstatt Fehler festzustellen: „*Was willst du an dieser Stelle sagen?*“ vs. „*Das kann man so nicht sagen.*“
- wahrnehmen, anstatt zu interpretieren: „*Ich lese an dieser Stelle...*“ vs. „*Meiner Meinung nach sagst du hier...*“
- antizipieren, anstatt vorzuschreiben: „*Wolltest du an dieser Stelle sagen?*“ vs. „*Das muss man so formulieren!*“

Mohr (2010: 252) nennt als Gesprächsstrategien für Schreibberatungsgespräche mit fremdsprachigen Schreibern das Stellen offener Fragen, das aktive Zuhören, das Mitteilen von Beobachtungen, das Verbinden von isolierten Äußerungen der Schreiber, sowie „das vorsichtige Interpretieren dieser Zusammenhänge mit Blick auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse zum Schreiben in der Fremdsprache“. Merlitsch und Doleschal (2010: 217) betonen, dass der Schreibtutor grundsätzlich fragend vorgeht, außerdem aktiv zuhört, paraphrasiert, Zusammenhänge herstellt und keine Vorschriften macht: „Für die BeraterInnen gilt ausnahmslos, den/ die Hilfesuchende/n klar als EntscheidungsträgerIn anzuerkennen und ihm/ ihr nicht die eigene Meinung aufzudrängen.“ Nach Gaul et al. (2008: 7) kann der Schreibtutor neben dem mündlichen Fragen auch „gezielt Textsorten- und Schreibkompetenz vermitteln“, also zum Beispiel auf fehlende Bestandteile eines Textes hinweisen oder Strategien wie das Paraphrasieren erklären. Diese Strategien entsprechen denen, die allgemein in der Beratungspsychologie empfohlen werden. Zwei Techniken werden besonders häufig erwähnt und scheinen demnach für die Schreibberatung besonders wichtig zu sein: das aktive Zuhören und das Fragen. Die Funktion der Frage wird daher bei der Analyse der vorliegenden Textfeedbackgespräche genauer untersucht.

4.3.6 Gesprächsstrategien in Textfeedbackgesprächen

Das besondere Potenzial von Schreibberatung liegt nach (Bräuer 2005: 222) „in der didaktischen Vermittlung zwischen Produkt und Prozess, Text und individuellem Schreibhandeln“. Auch Popp (2005: 204) betont, „dass Schreibberatung an Hochschulen zwischen den Polen der Prozess- und Produktorientierung zu verorten ist.“

Textfeedback ist nur ein Teil des Spektrums von Schreibberatungsgesprächen:

„Ein Element von Schreibberatung kann sein, Studierenden eine Rückmeldung auf ihre Texte zu geben: Die Beratenden spiegeln hierbei die möglichen Reaktionen des

Publikums wider und geben den Studierenden durch ihre Fragen und Anmerkungen Anregungen für die weitere Überarbeitung“ (Büker/ Lange 2010: 209). Auch nach Brinkschulte (2010: 131) ist das Ziel von Textfeedback in Schreibberatungsgesprächen, den Schreibenden aus der Perspektive eines interessierten Lesers eine Rückmeldung hinsichtlich der Textwirkung zu geben, womit die zerdehnte Sprechsituation aufgehoben wird, die das Schreibhandeln schwierig macht. Laut Schnetzer (2006: 197) soll Textfeedback von Schreibtutoren „nicht bewertend, sondern ermutigend und entwicklungsorientiert, keinesfalls defizitorientiert gegeben werden.“ Auf Grundlage des Textfeedbacks sollen Strategien entwickelt werden, mit denen die Schreibenden ihre Texte selbst aus der Leserperspektive betrachten können und die sie beim Schreiben weiterer Texte einsetzen können. Nebeneffekt ist, den vorliegenden Text zu verbessern: „Natürlich gewinnt ein Text durch die Rückmeldung und die folgende Überarbeitung meist an Qualität, doch das ist nicht das Hauptziel der Rückmeldung in der Schreibberatung“ (Büker/ Lange 2010: 210). Da es sich bei den vorliegenden Gesprächen ausschließlich um Textfeedbackgespräche handelt, werden an dieser Stelle besondere Herausforderungen des Textfeedbacks und Strategien zu ihrer Bewältigung aufgezeigt.

Textfeedback kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen, wobei nicht alle in der tutoriellen Schreibberatung behandelt werden sollten. Zu den Higher Order Concerns zählen alle Anliegen auf inhaltlich-struktureller Ebene wie die Anordnung der Inhalte im Text, die Argumentationsstruktur und die Klarheit des Aufbaus. Lower Order Concerns bestehen auf allgemeinsprachlicher und stilistischer Ebene (Verständlichkeit, Wortschatzvarianz, Einheitlichkeit von Fachbegriffen, leserorientierte Formulierung etc.) sowie auf formaler Ebene (Grammatik, Orthographie und Layout/ Schriftbild). Anliegen auf inhaltlich-fachlicher Ebene sind nicht von den Schreibtutoren zu besprechen, da sie sich als Experten für das Schreiben verstehen und dem Schreiber die Fachkompetenz zuschreiben. Sollte der Schreiber Hilfe auf inhaltlich-fachlicher Ebene wünschen, ist er an den Fachlehrenden zu verweisen, bei dem er die Arbeit anfertigt (vgl. Büker/ Lange 2010). Neben dem Prinzip Higher vor Lower Order Concerns ist es sinnvoll, mit dem Schreiber Prioritäten zu setzen, welche Aspekte innerhalb des Beratungsgesprächs geklärt werden sollen, um einen klaren Beratungsschwerpunkt zu setzen (vgl. Pydde 2011: 27). Ein allumfassendes Textfeedback ist in einer einzigen Beratungssitzung nicht möglich und birgt die Gefahr, dass der Schreibtutor den Text bewertet und korrigiert, statt ihn zu kommentieren, um alle Anliegen schnell abzuarbeiten.

Textfeedbackgespräche verlangen also Gesprächsstrategien, die Schreiber in ihrer Eigenverantwortlichkeit bestärken und das Abgeben von Verantwortung für die Textüberarbeitung an den Schreibtutor verhindern. Außerdem müssen die Schreibtutoren eine Metasprache für

das Sprechen über Texte entwickeln, „ein Instrumentarium, um Textqualitäten auf den Begriff bringen zu können“ (Nussbaumer/ Sieber 1995: 37). Wichtigste Strategie ist laut Handlungsempfehlungen für Schreibtutoren auch hier das Fragen (vgl. z.B. Thomann 2011; Ulmi et al. 2014: 233), wobei der Einsatz von Fragen nach Pydde (2011: 18) heikel sei:

„So wird auch davor gewarnt, dass ungünstig gestellte Fragen das Vertrauen zwischen dem Ratsuchenden und dem Berater schädigen können. Dies passiert beispielsweise dann, wenn der Ratsuchende den Eindruck gewinnt, er müsse eine bestimmte ‚richtige‘ Antwort auf die Frage finden oder aber auch, wenn dem Ratsuchenden klar ist, dass eine Frage nur eine höfliche Art des Beraters ist um sein Missfallen bezüglich einer bestimmten Textstelle auszudrücken.“

Das betonen auch Ulmi et al. (2014: 235): „Ähnlich wie in einem Forschungsprozess ist das Stellen der richtigen Fragen der Schlüssel zum Erfolg. Die Dozierenden setzen ihr Fachwissen ein, um die richtigen Fragen zu stellen damit die Studierenden weiterkommen.“

Nicht gesagt wird allerdings, wann Fragen „ungünstig gestellt“ sind und was dagegen die „richtigen Fragen“ sind. Ulmi et al. (2014: 235-239) nennen als Textfeedbackstrategien das Visualisieren, das exemplarische Arbeiten, das Arbeiten mit Modellen und das Fragen, was sie ausdrücklich empfehlen:

„Auch wenn das fragende Vorgehen manchmal zeitaufwändig erscheint und die [Schreibtutoren] [...] bereits eine Lösung wüssten, um den Text zu überarbeiten, so ist dieser Suchprozess doch sinnvoll, weil die Studierenden damit die Chance erhalten, ihre Ressourcen und ihre Motivation zu aktivieren und ihre Strategien und Kompetenzen zu erweitern“ (Ulmi et al. 2014: 235).

Laut Grieshammer et al. (2012: 224) ist Textfeedback dann effektiv, wenn die Schreibberater dabei

- „wertschätzend sind,
- es aus der Perspektive eines interessierten Lesers geben,
- ihre Leserperspektive klar erkennbar machen,
- konkret sind,
- dabei den Stand der Textproduktion berücksichtigen,
- auf den Feedbackwunsch des Schreibenden eingehen,
- den Grundsatz HOC vor LOC berücksichtigen.“

Büker und Lange (2010: 212-214) nennen neun Variablen, die entscheidend dafür sind, ob die Schreiber in einer Textfeedbacksituation in ihrer Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit gefördert werden oder sie geneigt sind, die Verantwortung für ihren Text an die Berater abzugeben. Als Fragen formuliert sind dies:

1. Wie hoch ist der Umfang der thematisierten Textausschnitte im Verhältnis zum Gesamttext?
2. Wie, wann und von wem wird der Text (vor)gelesen?
3. Wer formuliert Beobachtungen zum Text?
4. Wo werden Anmerkungen zum Text gemacht?

5. Wie viele Anmerkungen werden zum Text gemacht?
6. Wie werden Anmerkungen zum Text notiert?
7. Berücksichtigen die Berater die ‚Voice‘ der Studierenden bei ihren Lösungsvorschlägen?
8. Wie stellen die Berater ihre Lösungsvorschläge vor (erklären, nennen)?
9. Wie ist die grundlegende Haltung der Berater bei der Textrückmeldung?

Je nachdem, wie die Berater sich in Hinblick auf die einzelnen Fragen verhalten, handeln sie stärker oder schwächer eingreifend im Kontinuum zwischen Textrückmeldung und Textkorrektur. Die tutorielle Schreibberatung weist die Textkorrektur einerseits zurück, weil sie nicht ihrem Auftrag der Begleitung von Studierenden beim eigenverantwortlichen Arbeiten entspricht (vgl. Grieshammer 2011: 51), als „Anstreicher und Hineinschreiber“ (Lercher 1996: 3) aufzutreten, andererseits aber auch aufgrund der prüfungsrechtlichen Problematik, da das Eingreifen in den Text ihn zu einer Gemeinschaftsleistung von Schreiber und Schreibtutor macht. Young (2005: 141) empfiehlt Schreibtutoren, diese Problematik transparent zu machen und den Schreibern anzubieten, sie bei der Entwicklung ihrer Überarbeitungskompetenz zu unterstützen.

Beurteilungsprozesse spielen stark in den Beratungsprozess hinein, da die Schreibtutoren den Text für sich beurteilen müssen, um Feedback zu geben. Zum bewussten Einnehmen der Beraterhaltung ist es daher nach Ulmi et al. (2014: 240) einerseits wichtig, als Schreibtutor das Textfeedback für sich selbst klar von der Beurteilung zu trennen, andererseits diese Rolle auch klar gegenüber dem Schreiber transparent zu machen:

„Eine sinnvolle Beratung fokussiert auf die aktuelle Situation und ihre Fragestellung und verschließt sich dem Gedanken an eine spätere Beurteilung. Ebenso soll sich die abschließende Beurteilung von Beobachtungen während des (Beratungs-) Prozesses lösen“ (Johner 2011: 128).

Das Prinzip der gemeinsamen Lösungsfindung, das für Schreibberatungsgespräche generell gilt, fällt Schreibtutoren in Feedbacksituationen nach Ulmi et al. (2014: 234) besonders schwer, da Schreibtutoren wie Schreiber nach einer „schnellen und guten Lösung“ suchen und die Schreibtutoren häufig eine solche Lösung im Kopf haben, was die Schreiber wissen. Da aber die selbstständige Textüberarbeitung durch die Schreiber und nicht der fertige Text Zweck der Schreibberatung ist, wäre dies nicht zielführend, weswegen die Schreibtutoren ihre Überarbeitungshinweise gut dosieren und darauf achten sollten, „dass sie nicht einfach ihre eigenen Lösungen vorgeben, sondern sie vergewissern sich immer wieder, dass die Studierenden ihre Hinweise verstehen, akzeptieren und mit ihrem eigenen Denken verbinden“ (Ulmi et al. 2014: 234).

Häufig wird dieses Vorgehen als sokratische Methode oder als Mäeutik beschrieben:

„Es geht beim Feedback darum, durch die Hinweise die ‚Geburt‘, das Hervorbringen einer eigenen Formulierung, zu erleichtern. Die Tipps müssen so konkret sein, dass die

‚Geburt‘ eingeleitet wird, sie dürfen aber nicht so sehr lenken, dass der Eingriff zu radikal gerät“ (Fix 2006b: 128).

Schnetzer (2006) untersucht 56 Textfeedbackgespräche in einer studentischen Schreibwerkstatt und ermittelt, dass die Studierenden sich zu 52% positiv bestärken, zu 48% kritische Rückmeldungen geben. Er wertet die sprachliche Realisierung der Feedbackkommentare aus und kommt zu folgenden Ergebnissen:

<i>Sprachliche Form des Kommentars</i>	<i>Anteil in %</i>
Anerkennung ohne Ich-Form	31%
Frageform	19%
Hinweis auf Problem	15%
Ich-Form	8%
Ratschlag/ Vorschlag	8%
Negatives Urteil (inkl. durchgeführte Korrekturen)	8,33%
Inhaltliches Aufgreifen der Argumentation	6%
Neutrale Beschreibung	4%

Tabelle 9: Sprachliche Formen von Textfeedbackkommentaren in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit nach Schnetzer 2006

Die Studierenden äußern mit 31% am häufigsten ein positives Feedback („Anerkennung“), formulieren dieses jedoch nicht als Ich-Botschaft. Ich-Botschaften machen nur 8% der Kommentare aus. Fragen sind mit 19% die zweithäufigste sprachliche Realisierung. Nach Schnetzer (2006: 201) stimmen die sprachlichen Realisierungen nur zu 31% mit den Gesprächsstrategien überein, die die Schreibtutoren anwenden sollten: „15 der 47 kommentierten Botschaften sind in der Frage- oder Ich-Form bzw. als neutrale Beschreibung abgefasst.“ Schnetzer (2006: 202) kritisiert, dass zu 8% Rat- bzw. Vorschläge geäußert werden, was der Beratungsmethodik widerspricht:

„Da Ratgeberinnen und Ratgeber leicht Verantwortung mit übernehmen bzw. die mit Rat Versehen die Verantwortung oft nur zu gern abgeben und da beim Feedback die Verantwortung für den Text bei den Schreibenden bleiben soll, ist dem gruppendynamischen Konzept der Vorzug zu geben: Feedback-Gebende sollten keine Ratschläge erteilen.“

Eine bewährte Strategie, den Schreiber auf Textdesiderate aufmerksam zu machen, ist, ihn den eigenen Text laut vorlesen zu lassen, da die Klangstruktur hilft, die Textqualität beurteilen zu können. Auch die Verbalisierung von Änderungen, bevor sie verschriftlicht werden, unterstützt die Textüberarbeitungen und ist in Schreibberatungsgesprächen besonders geeignet, weil hier durch das kollaborative Lernen das Verbalisieren die Funktion hat, dem Gesprächspartner seinen Vorschlag mitzuteilen (vgl. Becker-Mrotzek 2006: 117f.). Daraufhin kann es als Strategie übernommen werden, sich auch allein geschriebene Textteile vorzulesen und Lösungsalternativen laut vorzusprechen, um sich anhand des Klangs für eine zu entscheiden. Fraglich ist allerdings, ob fremdsprachige Schreiber über genug ‚Sprachgefühl‘ in der Fremdsprache Deutsch verfügen, um Textdesiderate durch den Klang aufzuspüren (vgl. Leki 1992: 80).

Das Textfeedbackgespräch liefert dem Schreiber Anhaltspunkte für eine anschließende Textüberarbeitung, wobei die „Verantwortung für die Umsetzung von Lösungsmöglichkeiten und für die Fertigstellung des Textes“ (Ulmi et al. 2014: 234) bei ihm liegen. Schnetzer (2006: 203) stellt in seiner Untersuchung fest, dass die Studierenden die Textüberarbeitung im Anschluss an das Beratungsgespräch oft als unnötig empfinden. Auch eine Studie von Björk und Räisänen (1997: 46f.) zeigt, dass Schreibende die Textüberarbeitung vermeiden und der Ansicht seien, es genüge, sich die Anmerkungen des Schreibtutoren für die nächste Textproduktion zu merken. Deswegen sollten Schreibtutoren die Schreiber zur anschließenden Textüberarbeitung motivieren: „In einer Schreibwerkstatt soll den Studierenden [...] der Nutzen der Textrevision bewusst werden. Sie sollen dabei nach jahrelanger Praxis defizitorientierter Textkorrektur erfahren, wie hilfreich aufbauendes Feedback tatsächlich ist“ (Schnetzer 2006: 203).

Die dargestellten Prinzipien scheinen das Handeln des Schreibtutors stark zu reglementieren. Nach McAndrew und Reigstad (2001) sind authentische Beratungsgespräche hingegen ein Prozess, der sich aus dem Diskurs zweier Aktanten individuell und oft unvorhersehbar entwickelt. Daher sollte die Schreibberatung keinen klaren Regeln und Vorgaben folgen, sondern die situative Entwicklung zulassen. Ähnlich sieht es auch Pydde (2011: 83):

„Es lässt sich [...] diskutieren, ob nicht ein weiterer Grundsatz für die Beratung formuliert werden sollte, welcher berücksichtigt, dass sich die Beratung an den Bedürfnissen des Ratsuchenden orientieren sollte. Kommt man zurück zu der Frage, was tatsächlich in der Beratung passiert, so lässt sich folgern, dass die Prinzipien, welche in der Theorie beschrieben wurden, umgesetzt und beachtet werden. Dennoch zeigt sich in der Beratungspraxis, dass Entscheidungen situationsbedingt und dem Ratsuchenden entsprechend getroffen werden und es daher auch zu gewissen Abweichungen von Prinzipien der Beratung kommen kann.“

4.3.7 Kritik am Konzept der Schreibberatung

Zuletzt sollen einige Aspekte angesprochen werden, die von Kritikern aus dem universitären Kontext am Konzept des Peer Tutoring geäußert werden.

Broder (1981) befragt 25 Schreibzentrumsleiter nach typischer Kritik von Universitätsdozenten. Es zeigt sich, dass Lehrende den Peer Tutoren Ghostwriting für die Studierenden unterstellen und die Qualifikation der Peer Tutoren bezweifeln. Außerdem kritisieren Peer Tutoring Skeptiker die Priorisierung sogenannter Higher Order vor Lower Order Concerns. Auch Masiello und Hayward (1987: 75) berichten von der Erfahrung, dass Fachlehrende das kollaborative Arbeiten der Peer Tutoren kontrovers diskutieren und es als bedrohend empfinden: „there still exists a resistant corps of instructors who wouldn't send their students for any

assistance beyond a few band-aids on major wounds“, da sie befürchten, die Peer Tutoren könnten die Textarbeit für die Studierenden übernehmen. Gleichzeitig stellen die Kritiker in Frage, ob die Peer Tutoren über ausreichende Fähigkeiten verfügen, um die Studierenden effektiv zu unterstützen: „This group seriously disagrees with writing center pedagogy, distrusts much of our work with underprepared students“ (Masiello/ Hayward 1987: 76). Nach Harris (1995) gehen Hochschullehrende zudem davon aus, dass Peer Tutoring nur von ‚schlechten‘ Studierenden in Anspruch genommen würde, die nicht kollaborativ mit den Peer Tutoren arbeiten könnten, weswegen die Peer Tutoren Aufgaben übernehmen würden, die die Studierenden selbst zu bewältigen hätten, z.B. die Korrektur von Grammatik und Orthographie. Auch hier wird der Vorwurf des Ghostwriting geäußert.

Merlitsch und Doleschal 2010: 225f.) nennen als weiteren Kritikpunkt die unzureichende Transparenz gegenüber den Hochschuldozenten, die zu Skepsis führe: „Lehrenden bleibt unklar, was hinter den geschlossenen Türen der Schreibberatung passiert.“

Trimbur (1987) bildet Peer Tutoren aus und hat sie in einer Längsschnittstudie zu ihren Erwartungen an ihre Tätigkeit befragt. Er äußert als Schreibzentrumsmitarbeiter ebenfalls Kritik an der Methode. Erstens bemerkt er, dass die Peer Tutoren die hierarchischen Strukturen des Hochschulsystems, die sie aus ihrem eigenen noch nicht abgeschlossenen Studium kennen, verinnerlicht haben, was ihr Beratungsverhalten unter Umständen stärker beeinflusse als die für sie ungewohnte Methode des kollaborativen Lernens. Zweitens sieht er einen Rollenkonflikt der Peer Tutoren, der schon in der Bezeichnung „Peer Tutor“ angelegt sei, bei der es sich um ein Oxymoron handele (vgl. Damon/ Phelps 1989: 137): Als Peers seien sie Mitstudierende der Ratsuchenden, mit denen sie hierarchiefrei interagieren. Die Beziehung sei im Idealfall symmetrisch. Als Tutoren hingegen seien sie darin geschult, das Schreibhandeln ihrer Mitstudierenden zu unterstützen. Die Beziehung werde asymmetrisch, da sie über Expertenwissen zum Schreiben verfügen, was ihre Rolle im Gespräch beeinflusse. Sie geraten so in einen inneren Konflikt, identifizieren sich gleichzeitig mit den Mitstudierenden (Peer-Ebene), andererseits mit dem Schreibzentrum (Tutoring-Ebene). Daneben treten Einzelfälle auf, in denen Peer Tutoren ihre Position ausnutzen, um im Studium bessere Ergebnisse zu erreichen als ihre Mitstudierenden, die sie beraten sollen.

Trimbur (1987: 22-25) wirft die Frage auf, wie in der Ausbildung auf die Kritikpunkte eingegangen werden könne. Eine umfassende Ausbildung, die die Tutoring-Ebene verstärke, führe dazu, dass die Tutoren von ihren Mitstudierenden als Lehrende wahrgenommen werden, was dem Prinzip des Peer Learning widerspreche. Eine kurze Ausbildung, die sich auf die Peer-Ebene konzentriere, bereite die Peer Tutoren wiederum nur unzureichend darauf vor,

den Studierenden weiterzuhelfen: „As any faculty opponent of peer tutoring will tell you, students do not possess the expertise and credentials – the professional standing – to help their peers learn to write“ (Trimbur 1987: 22). Er schlägt eine Splittung der Ausbildung in zwei Teile vor (vgl. Trimbur 1987: 27f.): Im ersten Teil soll die Peer-Ebene gestärkt werden. Die Peer Tutoren sollen die ihnen neue Rolle als kollaborative Begleiter verinnerlichen. Haben sie Beratungserfahrung gesammelt und die Gesprächshaltung eingeübt, könne im zweiten Teil nach und nach eine Vertiefung schreibdidaktischer Aspekte erfolgen.

Steinhoff (2007: 432) kritisiert an der Schreibberatung, dass die Prozessorientierung zulasten der Arbeit am Text gehe: „Es gibt größere und kleinere universitäre ‚Schreibwerkstätten‘, in denen verschiedenste Denk- und Schreibmethoden angewendet werden – doch mit welchem *sprachlichen* ‚Werkzeug‘ wird dort eigentlich gearbeitet?“ Er wirft der prozessorientierten Schreibdidaktik eine „Unter- und Geringschätzung der Relevanz und Schwierigkeit von Formulierungsprozessen“ (Steinhoff 2007: 431) vor und bemängelt, dass sie die Sprachlichkeit der zu schreibenden Texte und damit verbunden der Erwerb der spezifischen sprachlichen Mittel der Wissenschaftssprache vernachlässige: „Das Kernproblem der studentischen Schreiber ist dem Schreibprozess jedoch gewissermaßen vorgelagert: Es betrifft die Frage einer domänentypischen Kommunikations-, Text- und Sprachkompetenz“ (Steinhoff 2007: 131). Bereits 1999 beklagen sich Kruse und Jakobs über das Fehlen von „Methoden, die die Studierenden auf der Ebene des Vertextens und Formulierens von Inhalten unterstützten“ (Kruse/Jakobs 1999: 31). Steinhoff schlägt vor, die prozessorientierte Schreibberatung um modellorientierte Methoden zu erweitern, da wissenschaftliches Schreiben entsprechend dem Ansatz des Problemlösens routiniert verläuft: „Ähnliche Probleme werden immer wieder auf ähnliche Weise gelöst, durch den Einsatz domänentypischer Textprozeduren“ (Steinhoff 2007: 429). Die Schreiber sollen sich daher an geeigneten Mustertexten orientieren. Fix’ Studie zu Textrevisionsverfahren von Schülern zeigt, dass insbesondere schwächere Lerner von dieser Methode profitieren (vgl. Fix 2004). Im Gegensatz zur reinen Imitation – einem häufigen Vorwurf an modellorientierte Ansätze – erfolgt das Modelllernen systematisch, zielorientiert und bewusst:

„Natürlich dürfen Lerner im Schreibunterricht nicht dazu angehalten werden, wissenschaftliche ‚Leerformeln‘ ohne Sinn und Verstand zu imitieren. Es sind vielmehr Aufgaben zu entwickeln, die es den Lernern ermöglichen, wissenschaftssprachliche Muster als Werkzeuge kennen zu lernen, die sie beim eigenen Schreiben bewusst, produktiv und kreativ einsetzen können“ (Steinhoff 2007: 432).

Die Studierenden sollen Modelltexten wissenschaftssprachliche Ausdrücke und Strukturen entnehmen, ihre Funktion reflektieren und ihre Verwendung in eigenen Texten erproben: „Wissenschaftliche Texte sind auf verschiedenen sprachlichen Ebenen hochgradig musterhaft

und konventionalisiert; an diesen Mustern und Konventionen kann folglich in einer professionellen Schreibberatung kein Weg vorbei führen“ (Steinhoff 2007: 426).

4.4 Die Ausbildung zum Peer Tutor bzw. Schreibberater

Bevor Konzepte der Schreibberaterausbildung diskutiert werden, wird dargestellt, welche Annahmen sich aus der Beratungspsychologie zur Ausbildung von Beratern herleiten lassen. Eine eigene Disziplin der Beratungswissenschaft, die sich mit den Standards von Beraterausbildungen und der Qualität von Beratungsgesprächen beschäftigt, hat sich in den USA bereits 1946 durch die Gründung der Abteilung „Counseling and Guidance“ in der „American Psychological Association (APA)“ etabliert. In angloamerikanischen Ländern ist Beratung unter dem Begriff „Counseling“ ein traditionsreiches und theoretisch wie empirisch, praktisch wie ausbildungsbezogen eigenständiges Konzept. Engel et al. (2007: 41) gehen davon aus, dass sich der Begriff „Counseling“ auch im deutschsprachigen Diskurs für eine eigenständige, disziplinübergreifende Perspektive eignet, die unterschiedliche Beratungskonzepte integriert. Konkret orientieren sie sich an sozialwissenschaftlich-soziologischen, philosophischen, psychologischen und pädagogischen Zugängen. Gemein ist ihnen seit Mitte der 70er Jahre „die explizite Vorrangigkeit eines ressourcenbezogenen statt eines pathologiezentrierten Blicks“ (Engel et al. 2007: 42). Seit 2004 besteht in Deutschland der Dachverband „Deutsche Gesellschaft für Beratung (DGfB)“, dem aktuell 28 Verbände angehören. Ziel ist, einen Orientierungsrahmen für die Qualität von Beratungsleistungen zu geben, Theorie- und Praxisentwicklung in unterschiedlichen Beratungsberufen zu koordinieren, ein gemeinsames Beratungsverständnis zu entwickeln und Standards für Beraterausbildungen zu formulieren. Nach McLeod (2004) ergeben sich aus den Ergebnissen der Beratungsforschung sechs Gruppen relevanter Beraterkompetenzen. Bei drei der sechs Kompetenzbereiche handelt es sich um grundsätzliche Beratereigenschaften, die nur schwer durch die Ausbildung zu beeinflussen sind, nämlich

- persönliche Überzeugungen und Einstellungen wie z.B., den Klienten als Person trotz seiner Probleme zu akzeptieren und in ihm das Potenzial zur Problemlösung zu sehen,
- persönliche Integrität, d.h. einerseits Selbstbewusstsein als Berater, ohne sich als absoluten Experten zu sehen und andererseits eine ausreichende Abgrenzung von der Person des Klienten, dem ohne Vorurteile zu begegnen ist, und
- interpersonale Fähigkeiten, wozu das bewusste und reflektierte verbale wie nonverbale Handeln und die Fähigkeiten, zuzuhören und ein Gespräch zeitlich und inhaltlich zu strukturieren, zählen.

Drei weitere Kompetenzbereiche hängen wesentlich von der Qualität der Beraterausbildung

ab, dazu gehören

- die Kenntnis und das Beherrschen bestimmter beraterischer Methoden und Techniken, also theoretisches Wissen und eine Auswahl an Strategien und Interventionsmitteln, die der Berater in ihrer Verwendbarkeit und Effektivität einschätzen können sollte,
- konzeptionelle Fertigkeiten, um den Klienten verstehen und einschätzen zu können, um dann flexibel mit unterschiedlichen Problemlösungen auf ihn zu reagieren, und
- die Fähigkeit, bestehende Netzwerke im eigenen Umfeld zu erkennen und bei Bedarf in Anspruch zu nehmen, z.B. Supervisionssitzungen.

Engel et al. (2007: 35) schlagen eine Doppelverortung von Beratung vor, die für die Gestaltung der Beraterausbildung relevant ist:

„Beraterinnen und Berater benötigen eine handlungsfeldspezifische Wissensbasis und eine feldunspezifische Kompetenzbasis und erst wenn beide vorhanden sind und zusammenwirken, sind zwei notwendige Grundvoraussetzungen professioneller Beratung erfüllt.“

Die handlungsfeldspezifische Wissensbasis bezieht sich auf den Gegenstand der Beratung – während ein Schreibberater sich mit dem Schreibhandeln auskennen muss, kennt ein Studienberater verschiedene Studienordnungen und -anforderungen, ein Familienberater Interventionstechniken zum Umgang mit Konfliktsituationen usw. Die feldunspezifische Kompetenzbasis umfasst Beratungskompetenzen, die sich an der zugrundeliegenden Beratungsmethodik orientierten, also personenzentriert, lösungsorientiert, systemisch usw. Es gibt somit nicht eine generalisierbare Beraterausbildung. Sie muss auf den Beratungsgegenstand und die Beratungsmethode abgestimmt sein. Eine häufige Kritik an Ausbildungskonzepten ist, dass die Fixierung auf eine Beratungsmethode und das damit einhergehende Einüben von Interventionstechniken und Gesprächsstrategien nicht zum Beratungserfolg führe, wenn die Methoden nicht der inneren Haltung und der Beziehungsgestaltung des Beraters entspreche:

„Eine Methode ist eine bewusst und geplant eingesetzte, bereits erprobte Handlungsweise, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Mit einer naiven Auffassung von Beratung verbindet sich die Vorstellung, mit der Anwendung bestimmter kommunikativer Techniken jeweils entsprechende Effekte auf Seiten der KlientInnen hervorbringen zu können. So wird Beratung oft mit einer Zusammenstellung einzelner Beratungstechniken gleichgesetzt. Methoden der Gesprächsführung, Verfahren der Deutung und Interpretation sowie Interaktions- und Kommunikationsstrategien werden ‚rezeptartig‘ wie in Kochbüchern als Anleitung präsentiert unter der impliziten These ‚Wer diese Methode beherrscht, kann beraten‘“ (Nestmann 2007b: 784).

Rogers (1973: 34) merkt dazu an, dass „ein Berater, der versucht, eine Methode anzuwenden, zum Misserfolg verurteilt [ist], solange diese Methode nicht mit seinen Grundeinstellungen übereinstimmt.“ Ausschlaggebend für das Gelingen von Beratungsprozessen ist weniger die theoretische Ausrichtung und methodische Ausbildung des Beraters, sondern vielmehr die Beziehung, die der Berater zu seinem Klienten aufbaut, also das Menschenbild, mit dem der Berater dem Klienten begegnet. Brammer und Shostrom (1982: 172) bezeichnen die Fixie-

rung auf eine Methode ohne Berücksichtigung des individuellen Beratungsprozesses und den Bedürfnissen des jeweiligen Klienten als ein Vorgehen von „Scharlatanen“, die auswendig gelernte und einstudierte Techniken unreflektiert und undifferenziert auf alle Klienten und alle Problemstellungen anwenden. Einerseits darf man also „nicht dem Trugschluss unterliegen, dass das Erlernen und Beherrschen der Techniken und Methoden den ‚guten Berater‘ ausmacht und den Erfolg einer Beratung garantiert“ (Nußbeck 2010: 102), während andererseits die Orientierung an einer Beratungsmethodik „als geplanter Weg von einer bestimmten Problemstellung hin zu einem definierten Beratungsziel [wichtig ist]. Methoden sind unabdingbar als Träger der Interaktion zwischen Beratern und Rat Suchenden“ (Nestmann 2007b: 784). Neben dem Vermitteln einer Methodik und den damit einhergehenden Prinzipien muss die Arbeit an der inneren Beratungshaltung und der Gestaltung der Berater-Klienten-Beziehung zentraler Bestandteil von Beraterausbildungen sein:

„Die Beziehung zwischen BeraterInnen und KlientInnen ist die wichtigste Dimension einer jeden Beratungskonstellation. Im Vergleich zu den verschiedensten untersuchten Beratungsmethoden, Charakteristika von BeraterInnen und BeratungsklientInnen, Beratungsprozeduren und -settings etc. war es lediglich die *Beratungsbeziehung*, die sich in der Beratungsforschung durchgängig als entscheidende Wirkungsgröße eines erfolgreichen Beratungsprozesses erwiesen hat. Der Erfolg jeglicher Beratungsbemühungen ist abhängig von der Berater-Klient-Beziehung, die im Beratungsprozess aufgebaut wird. Ohne eine offene, vertrauensvolle und auf Zusammenarbeit orientierte Beziehung aller Beteiligten ist keine Erfolg versprechende Beratung möglich. Keine noch so differenzierte Methodenauswahl und kein noch so gekonnter Methodeneinsatz können Beratungserfolg, die Kontinuität von Beratungsprozessen und die Verbindlichkeit von gemeinsamen Beratungsabsprachen sichern, wenn keine positive und von Vertrauen getragene Beratungsbeziehung existiert“ (Nestmann 2007b: 791f.).

Sander (1999: 244-247) führt Interviews mit Studierenden, die nach ihrer Beraterausbildung erste authentische Beratungsgespräche führen und stellt fest, dass die praktischen Ausbildungsbereiche, in denen die Studierenden aktiv handeln und den Umgang mit Emotionen trainieren, für die Studierenden, die im Studium vorwiegend kognitiv arbeiten, zunächst ungewohnt seien, weswegen hier besonderer Ausbildungsbedarf bestehe: „Für eine geeignete Grundhaltung des lernenden Beraters ist es wichtig, sich auf Klienten ganzheitlich – das heißt auch von den Gefühlen, der Intuition, den Ideen, den Wahrnehmungen und Körperempfindungen her – einzulassen“ (Sander 1999: 244).

Die Studierenden geben in den Interviews an, dass sie mit dem Einnehmen dieser Grundhaltung bei den ersten Beratungsgesprächen verschiedene Schwierigkeiten hatten, die hier stichpunktartig mit Originalzitaten aus den Interviews oder Interviewzusammenfassungen von Sander (1999) belegt werden:

- Einengung der Handlungsmöglichkeiten durch die Konzentration auf die Beratungsmethode: „Ich hatte alles im Kopf, was es bei der klientenzentrierten Gesprächsführung zu bedenken gibt“; „Ich

hatte zu Beginn der Gespräche meine Theorien im Kopf und war dadurch etwas verkrampft“ (Sander 1999: 244)

- Schwierigkeit, auf direktives Verhalten wie das Vorschlagen zu verzichten: „Aktivität im Sinne von Vorschläge machen, Hinweise geben, Richtungen bestimmen und Lösungen anstreben, geben dem Berater das befriedigende Gefühl, etwas für die Klienten getan und ein Ergebnis erzielt zu haben. Die Erfahrung, wie wichtig es ist, sich ganz auf einen Prozess zu verlassen und dem Klienten genügend Raum zu geben, in diesem Prozess die für ihn wichtigen Erfahrungen zu suchen, machen viele Auszubildende erst, wenn sie selbst im Rahmen einer Ausbildung die Position des Klienten innehatten“ (Sander 1999: 245)
- Identifizieren mit dem und damit unzureichende Abgrenzung vom Klienten, wenn er sich in einer ähnlichen Situation wie die Berater befindet: „Gefahr, meine eigenen Gedanken und Gefühle auf den Gesprächspartner zu übertragen“; „Wie mir im Nachhinein auffiel, habe ich stellenweise versucht, mich mit dem Klienten gegen seine Eltern zu solidarisieren“ (Sander 1999: 246)
- Überforderung, wenn Klienten Probleme ansprachen, die über die Kompetenzen und das Handlungsfeld der Berater hinausging: „Unzufriedenheit mit dem Ergebnis ihrer Beratungsgespräche“ (Sander 1999: 247)

Nachdem Ansätze zur Beraterausbildung und Beraterkompetenzen aus der Beratungspsychologie vorgestellt wurden, stellt sich die Frage, wie die aus der Gesprächspsychotherapie entlehnten Konzepte und Methoden in die Schreibberaterausbildung einfließen und ob die Schreibberaterausbildung den dargestellten Ansprüchen entspricht. Zunächst handelt es sich bei Schreibtutoren nicht um hauptberufliche Berater, was in Beratungsfeldern außerhalb der Psychotherapie nicht unüblich ist: „Häufig wird Beratung [...] von nicht oder halbprofessionellen Mitarbeitern betrieben und nur wenige haben eine substantielle Ausbildung“ (Nußbeck 2010: 16). Der Grad der Professionalität von Schreibberatung hängt stark von der Ausbildung der Schreibtutoren ab, die an den Universitäten unterschiedlich gehandhabt wird. Nach Nestmann (2007a: 548) lässt sich die tutorielle Schreibberatung als halbformalisierte Konfiguration beschreiben, da es sich weder um professionell ausgebildete Berater, noch um ein Peer Learning ohne jegliche Schulung handelt: Halbformalisierte Beratungen

„bilden quasi den Übergang von der informellen zur professionellen Beratung. Beratung ist hier ein (oft wichtiger) Bestandteil anderer professioneller Interventionsformen (wie Unterrichten [...]). Sie wird auf dem Hintergrund von Erfahrungswissen, Fachexpertise im Handlungsfeld und vermehrt auch beraterischer Fortbildung und Trainings geleistet.“

Typisch für diese halbformalisierten oder quasi-professionellen Beratungsformen sei, dass einerseits eine starke Orientierung an Beratungskonzepten erfolge, andererseits auf Erfahrungen aus alltäglichen Beratungssituationen zurückgegriffen werde, weswegen das Vorgehen der Berater oft nicht kongruent sei, „z.B. wenn glaubwürdig die These vertreten wird, man müsse den Betroffenen eine Lösung selber finden lassen, wenn aber andererseits in der Hilfeinter-

aktion mehr oder weniger dringlich eigene Lösungsvorstellungen [...] angeboten werden“ (Nestmann 2007a: 555). Dies sei u.a. auf den Wunsch des Beraters zurückzuführen, den Rat-suchenden zu beruhigen und ihm Hoffnung zu machen. Ideale und Prinzipien stimmen nicht immer mit dem tatsächlichen Beratungshandeln in authentischen Gesprächssituationen überein, „unvereinbare Strategien, z.B. direktive oder nichtdirektive Methoden, kommen hier offenbar durchaus nebeneinander vor“ (Nestmann 2007a: 555).

Aufgrund der unterschiedlichen Formen von Schreibberatung und der verschiedenen Ausbildungskonzepte für Schreibtutoren stellt sich die Frage, was Schreibberatung wirklich leistet und ob diese Leistung messbar ist. „Die Rat suchenden (internationalen) Studierenden haben ein Recht auf Beratungsqualität“, schreibt Brandl (2009: 20). Auch Bruffee (1984: 13) fordert eine „fundierte Ausbildung“ der Schreibtutoren zur Qualitätssicherung der Schreibberatung. Aber was ist unter einer fundierten Ausbildung zu verstehen? Eignen sich alle Studierenden für die Tätigkeit des Schreibtutors oder müssen sie bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten mitbringen, die nicht erlernbar sind? Wie umfangreich muss die Schreibberaterausbildung sein, was muss sie beinhalten und wie wird überprüft, ob die Ausbildung den in der Beratungspraxis erhofften Effekt zeigt? Im Zusammenhang der Qualitätssicherung stellt sich also die Frage, von welcher Qualität überhaupt die Rede ist: „Eine Beratung allein ‚aus dem Bauch heraus‘ ohne explizite Begründung und Evaluation der Vorgehensweise ist [...] unverantwortlich“ (Sanders 2007: 800). Die ISO 9004-2 (1991) bezeichnet „Qualität ist die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen [...] einer Dienstleistung, die sich auf ihre Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen.“ Nach Vogel (2007: 839) kann zwischen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unterschieden werden. Strukturqualität bezieht sich auf die personellen und sachlichen Voraussetzungen, die gegeben sein müssen. Es ist zu prüfen, wie hoch der Beratungsbedarf ist, um entsprechend Schreibtutoren zu qualifizieren und einzusetzen. Zu den Sachmitteln gehören geeignete Räume, Mobiliar und Arbeitsmaterial wie Computer und Schreibunterlagen. Die personelle und sachliche Ausstattung der Schreibberatung hängt wesentlich von den finanziellen Mitteln der Institution ab, die sie anbietet. Am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache werden die Sachmittel für die Schreibberatung durch das Lehrgebiet bzw. das Sprachenzentrum der Universität gestellt. Die Schreibtutoren beraten im Kontext der Ausbildung unentgeltlich, daneben sind zwei Schreibtutorinnen aus studentische Hilfskräfte für eine langfristige Betreuung eingestellt. Prozessqualität bezieht sich auf den Ablauf der Schreibberatung, also die Ausgestaltung der Beratungsprozesse. Hierzu gehören die Anwendung der Prinzipien und Strategien, die innerhalb der Schreibberatungseinrichtung gelten, die Beziehungsgestaltung und letztlich die Kooperation zwischen

Schreiber und Schreibtutor. Ergebnisqualität ist bei der Schreibberatung schwer zu bestimmen, da geklärt werden muss, welches Ergebnis ein Beratungsgespräch erbringen soll und inwiefern dieses sichtbar ist. Ist es von Interesse, ob die Schreibberatung einen Nutzen für die Universität insgesamt hat, also die Studierenden ihr Studium z.B. seltener abbrechen, zügiger durchlaufen oder mit besseren Noten abschließen, weil sie die Schreibberatung in Anspruch nehmen? Oder soll beurteilt werden, welchen Nutzen die Schreibtutoren aus ihrer Beratertätigkeit ziehen, in welchen Bereichen sie Kompetenzen erwerben? Parameter wären hier z.B. die Verbesserung der Gesprächs- und Beratungskompetenz, der Erwerb schreibdiagnostischer Fähigkeiten, die Flexibilität in unterschiedlichen Beratungsprozessen, die Verbesserung der eigenen Schreibkompetenz, der Erwerb selbstreflexiver und metakognitiver Kompetenzen und die Erweiterung sozialer und interpersonaler Fähigkeiten (vgl. Gaul et al. 2008: 9). Dies alles sind Kompetenzbereiche, die Schreibtutoren eigenen Aussagen nach durch ihre Beratertätigkeit erwerben oder erweitern, die sich aber schwer für eine wissenschaftliche Evaluation operationalisieren lassen. Meist wird als Ergebnis der Schreibberatung aber nicht der Gewinn für die Hochschule oder für die Schreibtutoren fokussiert, sondern der Nutzen für die Schreiber. Da die Textverbesserung kein zentrales Ziel der Schreibberatung ist, sondern es auf die ganzheitliche Weiterentwicklung des Schreibenden ankommt, wird der Nutzen der Schreibberatung für die Schreibenden häufig aus Evaluationsfragebögen, die die Schreiber im Anschluss an die Beratungsgespräche ausfüllen, ermittelt. Dies ist allerdings ein sehr subjektiver Eindruck der Schreiber. Was in den Beratungen wirklich geschieht und wie die Wirkungszusammenhänge sind, ist bisweilen ein Forschungsdesiderat. So schreibt Ruhmann (1995: 103): „Irgendwie klappt es, und irgendwie hängt es mit unserer Unterstützung zusammen. Vieles an den konkreten Hilfestellungen ist in der jeweiligen Situation improvisiert.“ Das mag stimmen, hilft aber nicht weiter. Nimmt man Qualitätssicherung in der Schreibberatung ernst, müssen konkrete qualitätsrelevante Dimensionen bestimmt und entsprechende Standards formuliert werden, anhand derer geprüft werden kann, ob aktuell Qualitätsmängel bestehen, die beseitigt werden müssen (vgl. Vogel 2007: 838). Bei einem Konzept wie der Schreibberatung, das keinen klinischen Ansprüchen genügen muss, aber dennoch trotz einer gewissen Flexibilität bestimmte Qualitätsmerkmale aufweist, ist die Formulierung von Leitlinien geeignet:

„Leitlinien sind Orientierungshilfen im Sinne von ‚Handlungs- und Entscheidungskorridoren‘, von denen in begründeten Fällen abgewichen werden kann oder sogar muss. Sie sollen also in der Regel befolgt werden, lassen aber im individuellen Fall bei entsprechender Begründung auch Handlungsspielraum“ (Vogel 2007: 846).

Derartige Leitlinien sollten nicht allein aus Idealen und Soll-Vorstellungen abgeleitet werden, sondern die Ist-Situation, also die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Studierenden vor Ort be-

rücksichtigen. Es wird somit eine Standardisierung der Beratungsmethodik, der Ausbildung und der Qualitätssicherung angestrebt:

„Im Zuge der Professionalisierung kommt dem Festlegen von Ausbildungsstandards eine große Bedeutung zu. Klare Richtlinien für Ausbildungsinhalte und Ausbildungsumfang, über supervidierte Praxis- und Selbsterfahrung sind ohne Zweifel zentral für die Ausbildungsqualität und die Qualifizierung der Absolventen und Absolventinnen. In der Beratung werden sie zu einem Zeichen für die Verantwortlichkeit professioneller Hilfe und Helfer gegenüber den Klientinnen und Klienten“ (Engel et al. 2007: 604).

Derartige Qualitätssicherungsstandards können jedoch die Offenheit, die Flexibilität und somit das Angebot von Beratung einschränken:

„Es bleibt zu diskutieren und zu prüfen, ob und wie notwendige Standardsicherung einerseits und Offenheit für Diversität andererseits, wie sowohl Qualitätsgarantie als auch Inklusion von Verschiedenheit und Andersartigkeit im Professionalisierungsprozess der Beratung vereinbar bleiben können“ (Engel et al. 2007: 605).

Im Folgenden werden exemplarisch drei Konzepte vorgestellt, die illustrieren, wie Schreibberaterausbildungen an verschiedenen Schreibzentren und Universitäten ablaufen. Diese drei Konzepte werden ausgewählt, da sie die Grundlage für die Schreibberschulung, die die Schreibtutoren der vorliegenden Untersuchung durchlaufen haben, bilden. Bräuer (2005) etabliert am Schreibzentrum der PH Freiburg ein Ausbildungskonzept für studentische Schreibberater, das die Grundlage für zahlreiche Schreibberaterausbildungen an Universitäten bildet. Es wird hier zunächst tabellarisch dargestellt und dann erläutert.

<i>Ausbildungsbaustein</i>	<i>1: Einführung in die prozessorientierte Schreibpädagogik</i>	<i>2: Nicht-direktive Schreibberatung in Schule und Hochschule</i>	<i>3: Schreiben in Fremd- und Zweitsprachen</i>	<i>4: Praktikum</i>
<i>Schwerpunkte</i>	Eigenen Schreibprozess analysieren und durch relevante Lektüre kontextualisieren	Beratungsstrategien kennenlernen und in Mock-Beratungen ausprobieren	Eigenen fremd- oder zweitsprachigen Schreibprozess anhand eines Schreibprojektes analysieren und durch relevante Lektüre kontextualisieren	Teilnahme an allen Tätigkeiten des Berater/innen-Teams, 3-4 Beratungshospitationen, 5-6 eigene Beratungen und Auswertungsgespräche mit Peer-Mentor/in
<i>Leistungsnachweis</i>	Wissenschaftliche Hausarbeit	Berater/innen-Koffer (persönliche Sammlung von Beratungsmaterialien)	Reflexion der eigenen Textproduktion, Ergänzung des Berater/innen-Koffers aus BS 2	Hospitations- bzw. Beratungsprotokolle, Berater/innen-Koffer ergänzen, Abschlussprojekt, Abschlusspräsentation
<i>SWS</i>	2	2	2	2

Tabelle 10: Aufbau der studentischen Schreibberater/innenausbildung am Freiburger Schreibzentrum nach Bräuer 2005

Die Schreibberaterausbildung folgt der „Prämisse, dem Suchen vieler Schreibender nach Textrezepten das Lernpotenzial des gemeinsamen Aushandelns von Schreibhandlungskonzept-

ten als die für ein ganzheitliches Lernen sinnvollere Alternative vorzustellen“ (Bräuer 2005: 220). Die ersten drei Bausteine werden als Seminare im Rahmen des Lehramtsstudiums Deutsch angeboten, sodass sie sich bei erbrachtem Leistungsnachweis anrechnen lassen. Im Baustein 1 geht es einerseits um das Wahrnehmen und Reflektieren des eigenen Schreibhandelns, andererseits werden Grundlagen der Schreibprozessforschung vermittelt und mit dem eigenen Schreibhandeln in Verbindung gebracht, „mit dem Ziel, das eigene Schreibhandeln durch spezielle Strategien, Methoden und Techniken zielgerichtet zu optimieren“ (Bräuer 2005: 220). Es werden die schreibdidaktischen Grundlagen gelegt, die im Baustein 3 im Hinblick auf das Schreiben in Fremd- und Zweitsprachen vertieft werden. Ähnlich wie im ersten Baustein werden wissenschaftliche Erkenntnisse mit eigenen Schreib- und Reflexionsphasen verbunden. Die Studierenden führen ein Schreibprojekt in einer von ihnen gesprochenen Fremdsprache durch, um sich besser in fremdsprachige Schreiber hineinversetzen zu können. Die Bausteine 1 und 3 decken damit den Schreibaspekt der Ausbildung ab. Im Baustein 2 geht es um die Beratungsmethodik. Die Schreibtutoren lernen Prinzipien sowie Strategien der tutoriellen Schreibberatung kennen und besprechen fiktive Beratungssituationen, die sie in Beratungssimulationen in der Rolle des Schreibberaters, der Rolle des Schreibers und der Rolle des Beobachters reflektieren. Sie legen einen Beraterkoffer an, in dem sie relevante Materialien für die Durchführung von Beratungsgesprächen sammeln. Im Baustein 4 findet ein Beratungspraktikum statt. Die Schreibtutoren lernen die Schreibzentrumsarbeit kennen, hospitieren in Schreibberatungsgesprächen erfahrener Schreibtutoren, führen unter Supervision von Ausbildungsleitern und erfahrenen Schreibberatern erste authentische Beratungsgespräche und verfassen Hospitations- und Beratungsprotokolle. Sie konzipieren ein Abschlussprojekt (z.B. einen Schreibworkshop), das sie vor dem Schreibzentrumsteam präsentieren. Im Anschluss an die Ausbildung können die Studierenden als Schreibtutoren tätig werden. Die Einstellung erfolgt als studentische Hilfskraft. Je nach Profil des Schreibzentrums führen sie Schreibberatungen durch, leiten aber auch Workshops oder betreuen Schreibgruppen. Außerdem betreuen sie Schreibtutoren in Ausbildung durch Supervision. Der regelmäßige und verbindliche Austausch der Schreibtutoren in Reflexionsrunden, Supervisionen und Hospitationen ist zentral, um die Qualität der Beratungstätigkeit im Anschluss an die Ausbildung zu sichern und zu verhindern, dass die Schreibtutoren in gewohnte Verhaltensmuster aus dem Lehr-Lern-Diskurs fallen (vgl. Bräuer 2000: 154).

Brandl etabliert an der Universität Bielefeld mit dem Projekt „PunktUm“ eine Schreibberatung für internationale Studierende, die sich an den Menschenbildannahmen Rogers' orientiert und außerdem Elemente der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung übernimmt.

Da sich die Beratung ausschließlich an Studierende mit der Fremdsprache Deutsch richtet, spielen zudem Sprachlerntheorien eine zentrale Rolle. Um das soziale Umfeld und die vielseitigen, oft problematischen Bedingungen, unter denen Studierende ein Auslandsstudium an einer deutschsprachigen Hochschule absolvieren, in der Beratung zu berücksichtigen, werden Erkenntnisse und Methoden aus der systemischen Beratung einbezogen³⁴. Nach Brandl (2010: 191) darf die Schreibberatung sich nicht auf die Besprechung des Schreibproblems beschränken, sondern muss die Lebens-, Studien- und Sprachlernsituation der Schreibenden berücksichtigen:

„Deshalb sollte die individuelle Schreibberatung den Ratsuchenden in dieser Komplexität wahrnehmen und nicht allein Störungen im Textproduktionsprozess oder Defizite in der fremdsprachlichen Textproduktion fokussieren. Dies erfordert vom Ratgebenden eine fundierte Beratungskompetenz, die ein reflektiertes Menschenbild, die Kenntnisse um Wirkfaktoren sowie die angemessene Anwendung der Beratungsmethodik verlangt.“

In Anlehnung an die Doppelverortung von Beratung nach Engel et al. (2007: 35) umfasst die Schreibberaterausbildung der PunktUm-Mitarbeiter einerseits die Vermittlung von Fachwissen über den zentralen Beratungsgegenstand, also das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, andererseits die Vermittlung von Beratungswissen, wobei es vor allem um das Einnehmen der Beraterhaltung und die Beziehungsgestaltung geht (vgl. Brandl 2009: 9-15):

„Dies verlangt [...] das Schreibberatungsverständnis und -handeln in Anlehnung an die Beratungswissenschaften linguistisch wie beratungstheoretisch zu begründen. Das handlungsspezifische Wissen entstammt dabei den (sprach-)wissenschaftlichen und didaktischen (Teil-)Disziplinen, die für akademische Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch relevant sind, das Beratungs- und Interaktionswissen hingegen den Erkenntnissen und Methoden pädagogisch-psychologischer Beratungstheorien“ (Brandl 2010: 199).

Die Schreibtutoren benötigen linguistisches Fachwissen, Kenntnisse aus der fremdsprachliche Schreibprozess- und -produktforschung, Methoden aus der wissenschaftlichen Schreibdidaktik für DaF-Schreiber, Kenntnisse der Beratungstheorie, Methoden und Techniken der Beratungspraxis, Wissen über die Rahmenbedingungen des Auslandsstudiums und nicht zuletzt die Bereitschaft, ihr eigenes Schreib- und Beratungsverhalten zu reflektieren und zu verändern, weswegen die Arbeit von Schreibtutoren für Schreibende mit Deutsch als Fremdsprache „ein komplexes Aufgabenfeld“ (Brandl 2009: 18) ist, das einer speziellen Ausbildung bedarf, denn „Schreibberatungskompetenzen werden (meistens) nicht im DaF-Studium erworben“ (Brandl 2009: 18). Desiderate des Ausbildungskonzeptes liegen nach Brandl (2010: 195f.) in der Vermittlung von

³⁴ Zur systemischen Beratung schreibt Brandl (2010: 199): „Für die Schreibberatung bedeutet dies, den nicht-muttersprachlichen Studierenden mit allen kognitiven Fähigkeiten, als selbstverantwortlichen wie emotionalen Menschen wahrzunehmen, der unter spezifischen Rahmenbedingungen in einem sozialen Umfeld agiert.“

„Gesprächssteuerungskompetenzen, Strategien zum Aufbau von Vertrauen, Wissen darüber, welche Themen mit welchen Konsequenzen ansprechbar sind, Berücksichtigung und Einbeziehung personenbezogener wie externer Ressourcen, Konfliktmanagement sowie Methoden der Veränderungsanregung und -evaluation.“

Hier fehlen empirisch fundierte Kenntnisse, die zur Weiterentwicklung entsprechender Ausbildungsmaterialien genutzt werden können.

Da nicht alle Anliegen fremdsprachiger Studierender in Einzelberatungen gelöst werden können, gibt es bei PunktUm außerdem Sprachkurse und Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben. Die Zusammenarbeit von Schreibberatung und Schreibworkshops empfiehlt u.a. Klemm (2004: 128). Durch die Vernetzung der Angebote in einem Projekt können die Schreibtutoren Schreibende mit generellen Sprach- oder Schreibschwierigkeiten auf die Kurse und Workshops, die Kursleiter wiederum Studierende mit Anliegen, die eine Einzelberatung erforderlich machen, auf die Schreibberatung verweisen.

An der Technischen Universität Berlin hat sich das Projekt „Master Your Thesis (MYT)“ zum Ziel gesetzt, für fremdsprachige Studierende, die ihren Bachelorabschluss in ihrem Herkunftsland erworben haben und ihr Masterstudium an der TU beginnen, ein Beratungskonzept zu entwickeln, das Schreib- und Sprachlernberatung miteinander verbindet und fremdsprachige Studierende von Beginn ihres Masterstudiums an begleitet: „Beide Beratungsformen sollen so miteinander kombiniert werden, dass die Studierenden befähigt werden, die notwendigen studienbezogenen und fachsprachlichen Fähigkeiten autonom zu erarbeiten und anzuwenden“ (Grieshammer et al. 2010: 70). Die Beraterausbildung für Studierende des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache sieht drei Module vor, erstens Sprachlernberatung, zweitens Schreibberatung und drittens Fachsprache. Im Anschluss an den eher theoretischen Teil der Ausbildung schließt ähnlich wie in Bräuers Konzept ein Beraterpraktikum an (vgl. Grieshammer et al.: 2010: 80f.). Für eine kombinierte Schreib-Sprachlern-Beratung sprechen sich auch Voigt (2011: 41) und Mohr (2010: 251) aus. Das Konzept der Sprachlernberatung, das vor allem auf Publikationen von Melhorn, Kleppin und Claußen zurückgeht, hat das Ziel, den Sprachlerner bei der Entwicklung eines Sprachlernbewusstseins zu unterstützen (vgl. Kleppin 2003: 72). Konkret sollen Sprachlernberater die Lernenden dazu anregen,

- „über die eigenen Lernprozesse mit dem Ziel zu reflektieren, sie selbst zu steuern zu lernen,
- über die eigenen Lernziele selbst zu entscheiden und diese Entscheidungen kontinuierlich (in Abhängigkeit von veränderten Voraussetzungen und Bedürfnissen) zu überprüfen,
- für sich sinnvolle Lernmöglichkeiten [...] zu finden und optimal auszunutzen und die eigenen Lernfortschritte einzuschätzen“ (Brammerts et al. 2001: 54).

Daneben vermitteln Sprachlernberater Lernstrategien³⁵, die nach Benson (1997: 23) die Techniken bezeichnen, die das selbstgesteuerte Lernen erleichtern. Nach Wild und Wild (2004: 2) ist „in keinem anderen Ausbildungsbereich der Erfolg des Lernens so sehr von der Qualität der selbstgesteuerten Lernprozesse abhängig, wie in der Hochschule“, weswegen Claußen (2009: 33) selbstgesteuertes Lernen³⁶ „als Schlüssel für ein erfolgreiches Studium an einer deutschen Universität“ bezeichnet. Während Studierende im deutschen Schulsystem durch selbstständige Lernprozesse auf Arbeitsformen im Studium vorbereitet werden sollen, seien Studierende aus anderen Herkunftsländern häufig überfordert:

„Für viele ausländische Studierende, die oftmals von anderen Lern- und Lehrtraditionen geprägt sind, ist die selbstständige Gestaltung der eigenen Lernprozesse hingegen oft schwieriger. Zudem sind ausländische Studierende gefordert, auch nach dem Abschließen sprachlicher Zugangstests weiterhin ihre Sprachkenntnisse zu erweitern, wofür die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen notwendig ist“ (Claußen 2009: 33).

Die Einschätzung, Lernerautonomie sei ein „westliches Konzept“ (Claußen 2009: 44) und benachteilige daher Studierende anderer Lehr- und Lernkulturen, findet sich häufig in Veröffentlichungen zur (Sprach-) Lernberatung an Hochschulen (Ethnozentrismus-Vorwurf vgl. u.a. Ho/ Crookall 1995; Jones 1995; Riley 1988). Dabei gibt es kaum Studien, die den Einfluss der Lerntradition auf die Bewältigung von Aufgaben, die selbstgesteuertes Lernen erfordern, untersuchen und diesen Vorwurf belegen (vgl. Zeilinger 2006).

Auch die Sprachlernberatung orientiert sich an der personenzentrierten Beratung nach Rogers und grenzt das Vorgehen direkter und nicht-direktiver Berater voneinander ab. Sprachlernberater sollen nicht-direktiv vorgehen, indem sie aktiv zuhören, die vom Lerner ausgedrückten Einstellungen und Emotionen anerkennen, die Gesprächsentwicklung an den Lerner abgeben, dem Lerner seine Eigenverantwortung für den Lernprozess verdeutlichen, Fragen zum Lernprozess stellen, übergangene oder vernachlässigte Themen ansprechen, Lernängste durch Bestärkung abbauen und Feedback zum Lernverhalten geben, wobei darauf zu achten ist, „dass keine Situationen geschaffen werden, in denen der Lerner meint, sich verteidigen zu müssen“ (Claußen 2009: 71). Vermeiden sollen Sprachlernberater dagegen Strategien wie das

³⁵ Der Begriff „Lernstrategie“ wird nicht einheitlich definiert. Claußen (2009: 52) unterscheidet drei Gruppen von Definitionen: Lernstrategien können erstens als deklaratives und prozedurales Spracherwerbswissen, zweitens als Pläne oder Entscheidungsregeln und drittens als Handlungen selbst verstanden werden.

³⁶ Auch die Begriffe „Lernerautonomie“ und „selbstgesteuertes Lernen“ werden in der Forschungsliteratur recht beliebig verwendet. „Selbstgesteuert“ wird zudem häufig gleichgesetzt mit „selbstständig“, „selbstorganisiert“ und „eigenverantwortlich“, manchmal werden genau diese Begriffe aber auch voneinander abgegrenzt. Eine häufig zitierte Definition der Begriffe liefert Holec (1981; 1985). Selbstgesteuertes Lernen einer Fremdsprache bezeichnet demnach einen Lernprozess, in dem ein Lerner die Verantwortung für wesentliche Lernentscheidungen, d.h. das Bestimmen der Lerninhalte, das Setzen von Lernzielen, das Festlegen der Lernprogression, die Auswahl der Lernmethoden und -techniken, die Kontrolle des Lernablaufs und die Reflexion des Lernerfolgs, selbst trifft. Die Fähigkeit, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, ist die Lernerautonomie. Lernerautonomie bezeichnet also eine Kompetenz, selbstgesteuertes Lernen ist der aus der Kompetenz resultierende Prozess.

Erteilen von Ratschlägen, das Demonstrieren von Autorität, die Korrektur von Lerneräußerungen oder das Dominieren des Gesprächs durch einen hohen Redeanteil (vgl. Kleppin/Melhorn 2005: 71-73). Diese Grundsätze entsprechen den Empfehlungen für Schreibtutoren, was eine Verbindung von Schreib- und Sprachlernberatung erleichtert. Auch die idealtypische Phasierung von Lernberatungsgesprächen ähnelt der Schreibberatung: Das gegenseitige Kennenlernen, bei dem eine vertrauensvolle Atmosphäre entsteht, ist ebenso wichtig wie das Transparenzmachen der Beratungsmethode: „Wichtig ist in dieser Phase auch die Klärung der Ziele und des Potenzials von Beratung, um den [sic!] Lerner beispielsweise zu verdeutlichen, dass es sich nicht um eine Nachhilfesituation handelt“ (Claußen 2009: 70). Es schließt sich die Anliegenbearbeitung, die gemeinsame Lösungssuche und die Evaluation des Gesprächs an.

Kleppin 2001: 54 grenzt die Rolle des Sprachlernberaters von der Rolle des Sprachlehrers folgendermaßen voneinander ab:

<i>Berater</i>	<i>Lehrer</i>
<i>Beraterziele</i> <ul style="list-style-type: none"> • hilft dem Lerner, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und beim Lernen autonomer zu werden 	<i>Lehrerziele</i> <ul style="list-style-type: none"> • unterrichtet den Lerner, übernimmt Verantwortung für dessen Lernen
<i>Lernziele</i> <ul style="list-style-type: none"> • elizitiert die individuellen Ziele des Lerners • versucht die Lernziele zu verstehen und hilft, realistische Wege zu finden • versucht die Groblernziele des Lerners zu verstehen und hilft ihm dabei, realistische Feinlernziele und Wege zum Erreichen des Ziels zu finden 	<i>Lernziele/ Lehrziele</i> <ul style="list-style-type: none"> • setzt die Feinlernziele, oft auch die Groblernziele, für den Lerner fest • gebunden an institutionelle Rahmenbedingungen und Curricula
<i>Lernmethoden</i> <ul style="list-style-type: none"> • versucht dem Lerner dabei zu helfen, eigene Lernwege zu finden und zu gehen 	<i>Lernmethoden/ Lehrmethoden</i> <ul style="list-style-type: none"> • bestimmt Lehr-/ Lernmethoden für seinen Unterricht • entscheidet über Lernmaterialien und Rahmenbedingungen wie Zeit, Ort und Tempo
<i>Evaluation des Lernfortschritts</i> <ul style="list-style-type: none"> • versucht dem Lerner dabei zu helfen, seinen eigenen Lernfortschritt zu evaluieren 	<i>Evaluation des Lernfortschritts</i> <ul style="list-style-type: none"> • überprüft und testet, ob der Lerner die vorgegebenen Lernziele erreicht hat

Tabelle 11: Gegenüberstellung von Berater- und Lehrerrolle nach Kleppin 2001: 54

Im Sprachlernberatungsdiskurs werden hinsichtlich der Beraterausbildung ähnliche Diskussionen geführt wie im Schreibberatungsdiskurs. Einerseits wird davon ausgegangen, dass ein Strategietraining notwendig ist, um die Beratungshaltung einnehmen zu können und nicht in die Lehrerrolle zu verfallen (vgl. Voller et al. 1999). Andererseits birgt das gezielte Einüben die „Gefahr eines trainierten Einsatzes von Gesprächstechniken, die so schnell zu ‚gefrorenen‘ Verhaltensweisen verkommen können und so dem Prinzip der Authentizität entgegenstehen“ (Kleppin 2003: 79). Nach Brammerts et al. (2001: 57) muss berücksichtigt werden,

dass Strategien, die mit deutschsprachigen Lernern funktionieren, bei fremdsprachigen Lernern möglicherweise nicht greifen, weil die Lerner sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht hinreichend verstehen können und so feine Unterschiede der Nicht-Direktivität vielleicht gar nicht wahrnehmen. Über Für und Wider des Strategietrainings kann allerdings nur spekuliert werden, da erst wenige Daten zum Gesprächsverlauf und zur Strategieverwendung in authentischen Sprachlernberatungsgesprächen vorliegen. Erste Studien zeigen aber, „dass zwischen der Theorie sowie den daraus abgeleiteten Empfehlungen für die Beratungspraxis und den tatsächlich stattfindenden Beratungsformen und -prozessen zum Teil erhebliche Unterschiede festzustellen sind“ (Claußen 2009: 72). Ein auch für die Schreibberatung interessantes Ergebnis einer Studie von Schmelter (2004) zum Sprachtandem ist, „dass Beratung an sich nicht auf die Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse abzielen kann, wenn das Lernumfeld, in dem Lernen stattfindet, durch Fremdsteuerung charakterisiert ist“ (Claußen 2009: 75). Wenn ein Lerner eine Fremdsprache in einem Sprachkurs erlernt, nimmt er nur begrenzt Einfluss auf Lerninhalte, Progressionsgeschwindigkeit, Methoden etc., wobei es ihm natürlich freisteht, über den Unterricht hinaus Bereiche zu vertiefen und an seine Lernbedürfnisse anzupassen. Beratung sollte bereit sein, „die institutionellen Kontexte, in die sie bislang in den meisten Fällen immer noch eingebunden ist, selbst einer kritischen Überprüfung zu unterziehen“ (Schmelter 2004: 544), um die Möglichkeiten der Ratsuchenden realistisch einschätzen zu können. Die Studierenden am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache sind mit 4-6 Stunden Unterricht und zusätzlichen Verpflichtungen wie Fördermodulen und Hausaufgaben stark in die Sprachkursstruktur eingebunden. Dies schränkt ihr eigenständiges Arbeiten ein und erhöht die Hemmschwelle, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, im Gegensatz zur Situation von Studierenden, die sich bereits im Fachstudium befinden.

Ähnlich wie im Schreibberatungsdiskurs gibt es auch in der Sprachlernberatung eine Bemühung um einheitliche Ausbildungskonzepte und somit um Qualitätssicherung, wobei „das Anstreben von Vergleichbarkeit in der Beratungspraxis nicht zu einer ‚Rezeptologie‘ führen [dürfte], bei der ähnlich anmutende Schwierigkeiten mit immer gleichen Tipps und Lösungsvorschlägen gelöst werden würden“ (Claußen 2009: 75).

Die vorgestellten Konzepte aus Freiburg, Bielefeld und Berlin wurden zur Konzipierung der Schulung der Schreibtutoren dieser Untersuchung, die in Kapitel 6.2.2 vorgestellt wird, herangezogen, da sie einerseits die Vermittlung von handlungsfeldspezifischem Wissen zum Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, andererseits den Erwerb feldunspezifischer Kompetenzen der Beratungsmethode und der Beraterhaltung umfassen.

In Beratungsgesprächen zwischen deutschsprachigen Schreibtutoren und fremdsprachigen Schreibern scheint neben speziellen linguistischen und fremdsprachdidaktischen Kenntnissen interkulturelle Kompetenz eine Rolle zu spielen, was jedoch in den Ausbildungskonzepten bislang kaum berücksichtigt zu werden scheint. Dass die ratsuchenden Studierenden aus einem anderen Herkunftsland kommen, wirkt sich nicht nur auf ihre Sprach- und Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch aus. Die Sozialisation im Herkunftsland äußert sich generell in ihrem verbalen, para- und nonverbalem Verhalten sowie ihrer Gestaltung sozialer Beziehungen (vgl. Hayward 2004: 4f.), was sich auf ihre Selbstwahrnehmung sowie ihre Wahrnehmung des Schreibtutors und der Beratungssituation auswirkt:

„Auch bestimmte kulturell bedingte Einstellungen zu der Beratungssituation beeinflussen möglicherweise das Gespräch: Zum Beispiel fällt es Mitgliedern mancher Kulturen schwer, in dem Berater etwas anderes als einen Lehrer zu sehen; andere wiederum empfinden die Inanspruchnahme von Hilfe als Schwäche und daher als unangenehm“ (Grieshammer 2011: 67f.).

Derartige Divergenzen müssen Schreibtutoren erkennen und bewältigen können, wofür sich ein interkulturelles Kompetenztraining empfiehlt. Grosch et al. verstehen unter interkultureller Kompetenz alle Fähigkeiten, „die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln“ (Grosch et al. 2000: 8). Johann et al. (1998: 12-14) definieren interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit, eine interkulturelle Situation als solche zu erkennen, sich auf sie einzulassen und angemessen in ihr zu handeln, wozu als Teilfähigkeiten u.a. Empathie, Toleranz, Selbstreflexion, Flexibilität und Konfliktlösungspotenzial notwendig sind. Gaitandides (2007: 316) benennt folgende Ziele interkultureller Kompetenz:

- Erkennen und Akzeptieren, dass Menschen generell kulturgebunden handeln
- kulturelle Selbstwahrnehmung
- Wahrnehmung fremdkultureller Muster als fremd ohne positive oder negative Bewertung
- Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Perspektiven
- begründete, situationsspezifische Wahl kultureller Optionen
- Beziehungsaufbau zu/ mit Angehörigen einer fremden Kultur

Es erscheint sinnvoll, diese Ziele in einer Beraterausbildung für Schreibtutoren, die mit fremdsprachigen Schreibern arbeiten werden, zu integrieren.

Zum Schluss sei noch ein Ausblick auf ein zukünftiges Ausbildungskonzept gegeben. Die „SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor/innen-Ausbildung“³⁷ der Gesell-

³⁷ Das Material befindet sich noch in der Entwicklung und ist daher noch nicht veröffentlicht. Beteiligt an der Erarbeitung des Konzepts sind: Andrea Bausch (Schreibberatung, Universität Bayreuth), Dr. Esther Breuer (Kompetenzzentrum Schreiben, Universität zu Köln), Ella Grieshammer (Internationales Schreibzentrum, Georg-August-Universität Göttingen), Dr. Christiane Henkel (Schreiblabor/skript.um, Universität Bielefeld), Dr. Ulrike Lange, Dr. Anika Limburg und Maike Wiethoff (Schreibzentrum, Ruhr-Universität Bochum), Stefanie

schaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. entwickelt seit 2012 ein Rahmenkonzept zur Ausbildung von Schreibtutor/innen, das zur Standardisierung und Professionalisierung der studentischen Schreibtutoren beitragen soll.

4.5 Schreibberatungsgespräche mit fremdsprachigen Studierenden

Im Folgenden sollen verschiedene Studien zu Schreibberatungsgesprächen mit fremdsprachigen Studierenden vorgestellt werden, die sich mit der Frage beschäftigen, ob die von Tutorienhandbüchern empfohlenen Prinzipien und Strategien in Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern greifen oder diese spezielle Zielgruppe möglicherweise einen anderen Beratungsansatz verlangt. Nach Büker und Lange (2010: 209) versuchen fremdsprachige Studierende schneller als deutschsprachige, die Verantwortung für ihre Texte an die Schreibtutoren abzugeben. Sie begreifen die Schreibberatung als eine Unterrichts- oder Nachhilfesituation, wie auch Grieshammer (2011: 64) beobachtet: „Viele L2-Schreibende sähen den Schreibberater außerdem gern als Autorität, der ihnen sagt, was zu tun ist.“ Schreiber mit der Fremdsprache Deutsch stellen also offenbar eine besondere Zielgruppe dar. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es problematisch ist, Charakteristika fremdsprachiger Schreiber zu pauschalisieren, da diese sehr heterogene Gruppe (ebenso wie die Gruppe L1-Schreiber) mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufweist: „Perhaps the most difficult aspect of discussing differences between NNES and NES students is the excessive generalization implicit in dividing students into these two groups“ (Blau/ Hall 2002: 26).

Zunächst wird ein Blick darauf geworfen, wie laut Tutorienhandbüchern mit fremdsprachigen Schreibern zu arbeiten ist.

Ulmi et al. (2014: 247f.) sehen die Doppelbelastung fremdsprachiger Schreiber durch das Bewältigen des Schreibprozesses und das Handeln in einer Fremdsprache als besondere Herausforderung, die berücksichtigt werden müsse:

„Das Formulieren von Sätzen ist sehr viel aufwändiger, weil sie viel öfter als Deutschsprachige die Wörter suchen müssen. Wenn fremdsprachige Schreiberinnen ihre Texte überarbeiten, konzentrieren sie sich mehr auf die Grammatik als auf die Textstrukturierung.“

Deswegen schlagen sie für Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Schreibern vor, dass die Schreibtutoren

- neben sprachlichen Aspekten auch Differenzen thematisieren, die auf die unterschiedlichen Wissenschaftskulturen zurückzuführen sind,
- konkrete Unterstützung bei der Textüberarbeitung anbieten, „denn fremdsprachige Studierende haben die Tendenz, ihre Textrevision auf die sprachlich-formale Richtigkeit zu reduzieren und kritisches Hinterfragen der strukturellen Qualität ihres Entwurfs zu vermeiden“ (Ulmi et al. 2014: 248) und
- Literaturempfehlungen zusammenstellen, die den fremdsprachigen Studierenden beim Einüben der (alltäglichen) Wissenschaftssprache helfen.

Sie merken an, dass eine abschließende Textkorrektur bei Texten von fremdsprachigen Schreibern grundsätzlich „selbstverständlich notwendig“ (Ulmi et al. 2014: 248) sei, auch wenn sie nicht von der Schreibberatung geleistet werde. Mohr (2010: 251) dagegen unterscheidet nicht zwischen L1- und L2-Schreibern: „Ich plädiere im Rahmen einer studienbegleitenden Unterstützung für fremdsprachige Studierende ebenfalls für eine möglichst nicht-direktive Schreiblernberatung mit dem Ziel, das selbstgesteuerte Schreibenlernen der Studierenden zu unterstützen.“

Der „Longman Guide to Peer Tutoring“ nennt acht sogenannte Mythen im Umgang mit internationalen Studierenden, die in der Schreibberatungspraxis häufig von Peer Tutoren geäußert werden (Gillespie/ Lerner 2008: 118-126):

1. Fremdsprachige Schreiber beherrschen die englische Schriftsprache unzureichend.
2. Fremdsprachige Schreiber denken anders als L₁-Schreiber.
3. Fremdsprachige Schreiber kommen ins Schreibzentrum, um ihre Grammatik überprüfen zu lassen.
4. Fremdsprachige Schreiber müssen erst ihre Sprachkenntnisse verbessern, bevor sie wesentliche Schreibaufgaben bewältigen können.
5. Man muss zunächst die Grammatik in Texten fremdsprachiger Schreiber korrigieren, bevor man zu Higher Order Concerns kommen kann.
6. Schreibtutoren müssen versiert in der Terminologie und Verwendung der englischen Grammatik sein, wenn sie fremdsprachige Schreiber beraten.
7. Vieles in der englischen Sprache ist idiomatisch und kann nicht beigebracht werden.
8. Schreibtutoren müssen viel direkter im Umgang mit fremdsprachigen Schreibern sein.

Das Handbuch bestreitet diese Mythen und empfiehlt, dieselben Beratungsstrategien wie in Gesprächen mit L₁-Schreibern anzuwenden, räumt jedoch ein, dass es fremdsprachigen Schreibern oft nicht gelänge, ihre Fehler zu identifizieren, weswegen die Schreibtutoren sie auf ihre Fehler aufmerksam machen dürften, woraufhin die Schreiber sie aber meist selbstständig lösten (vgl. Gillespie/ Lerner 2008: 117-126). Ihre Schlüsse ziehen die Autoren dabei allerdings aus Fallbeispielen, Anekdoten und Erfahrungsberichten von Schreibtutoren, die nicht wissenschaftlich überprüft wurden.

Blau und Hall dagegen führen 2002 eine Studie durch, in der sie 18 Beratungssitzungen mit fremdsprachigen Schreibern aufzeichnen und transkribieren, ergänzt durch retrospektive Interviews. Ausgangspunkt ihrer Untersuchung war, dass ihnen die studentischen Schreibtutoren häufig berichten, sie hätten in Beratungen mit fremdsprachigen Schreibern ein Gefühl von „going against practice“ (Blau/ Hall 2002: 23), was zu Schuldgefühlen führe. Blau und Hall suchen daher eine Lösung, ein „guilt-free tutoring“ (Blau/ Hall 2002: 23) in Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern zu ermöglichen. Ihre Studie zeigt, dass grundlegende Beratungsstrategien in Gesprächen mit L₂-Schreibern häufig nicht greifen. Die Ursache dafür liege in der Tatsache, dass die sogenannte sokratische Fragetechnik auf einem gemeinsamen Wissen fuße, welches in diesen Fällen nicht immer vorliege, denn „the tutor has information that the client doesn’t [have] about the discourse conventions in the tutor’s native language“ (Blau/ Hall 2002: 33). In 9 der 18 Gespräche handeln Schreibtutoren daher als „Cultural Informants“ (Powers 1993: 41) und geben den Schreibern Informationen zu Leserwartungen, die diese aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes nicht antizipieren können. In 7 der 18 Gespräche zeigt sich, dass Informationen zum Herkunftsland der Schreiber ergänzt werden müssen. In 3 von 18 Gesprächen bemühen sich die Schreibtutoren, dem Grundsatz der Nicht-Direktivität gerecht zu werden, indem sie Grammatikfehler erfragen, was zu uneffektiven, langen Rateschleifen („guessing game“ Blau/Hall 2002: 33) führt, da die Schreiber nicht über die nötigen Sprachkenntnisse verfügen: „It is clear that the client is not sharing ideas or defending arguments but simply hoping to give the right answer“ (Blau/ Hall 2002: 33). Die Schreibtutoren „wast[e] time attempting to create a false sense of collaboration“ (Blau/ Hall 2002: 33), denn ihre Fragen hindern die kollaborative Peer-Beziehung vielmehr, als dass sie sie stärken: „These leading questions, rather than equalizing power, merely draw the client toward the answer the tutor thinks is correct“ (Blau/ Hall 2002: 33). Auch der Grundsatz, Higher- vor Lower Order Concerns zu behandeln, wird in den transkribierten Gesprächen nicht immer realisiert:

„If each sentence has significant sentence-level problems, local issues such as incorrect grammar, syntax, vocabulary usage, idiomatic expression, or mechanics, it becomes difficult for a tutor to find the writer’s focus, no less discuss it immediately“ (Blau/ Hall 2002: 35).

Blau und Hall (2002: 36) schlagen daher einen „approach of interweaving global and local concerns“ als neue Beratungsgrundlage für Gespräche mit fremdsprachigen Schreibern vor:

„One way to resolve this bind over how to organize a session with NNES writers is to interweave the discussion of global and local concerns. This strategy still allows the tutor to address global issues like focus or organization, but may involve delaying them until the tutor and client have clarified some fundamental language issues“ (Blau/ Hall 2002: 35)

Sie entwerfen für Gespräche mit L₂-Schreibern „guidelines to better and ,guilt-free’ tutoring“

(Blau/ Hall 2002: 42), nach denen Schreibtutoren Higher- und Lower Order Concerns im Gespräch stärker miteinander verknüpfen, Texte zur kognitiven Entlastung Zeile für Zeile besprechen, bei Grammatik- und Rechtschreibfehlern direktiv handeln anstatt „trying to be collaborative on grammatical rules“ (Blau/ Hall 2002: 34) und wenn nötig als Cultural Informants die den Schreibern unbekannten Lesererwartungen offenlegen sollen.

Powers (1993: 41) kommt zu dem gleichen Ergebnis: Kollaborative Techniken, die stark von „shared basic assumptions or patterns“ abhängen, scheitern in Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern „struggling with an unfamiliar culture, audience, and rhetoric“ (Powers 1993: 45), vor allem dann, wenn die Englischkenntnisse der Schreiber sich nicht auf College Niveau bewegen (vgl. Powers 1993: 40). Es fehlen Textmuster in der Fremdsprache, „learned patterns“ (Powers 1993: 41) der Erstsprache erschweren die Textproduktion zudem, da sie meist nicht übertragbar seien. Die fremdsprachigen Schreiber betrachten die Schreibtutoren „as cultural informants about American academic expectations“ (Powers 1993: 41). Entsprechend agieren Schreibtutoren in Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern häufig „in the role of informant rather than collaborator“ (Powers 1993: 41): Sie handeln direkter und didaktischer, schlagen z.B. konkrete Formulierungen vor oder geben dem Schreiber Auskunft über die Lesererwartung, anstatt sie ihn selbst antizipieren zu lassen. Powers kritisiert das sture Festhalten an der idealtypischen „nondirective philosophy“ (Powers 1993: 42):

„We had to accept that ESL writers bring different contexts to conferences than native speakers do, that they are, therefore, likely to need different kinds of assistance from us, and that successful assistance to ESL writers may involve more intervention in their writing processes than we consider appropriate with native-speaking writers“ (Powers 1993: 44).

Sie sieht das Scheitern der nicht-direktiven, auf kollaborativem Lernen fußenden Schreibberatung in Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern als „inherent in the methodology itself“ (Powers 1993: 46) und fordert: „we must reexamine and revise the method itself“ (Powers 1993: 46).

Shamoon und Burns veröffentlichten 1995 ihren viel diskutierten Aufsatz „A Critique of Pure Tutoring“ im Writing Center Journal. Sie stellen darin fest, dass der nicht-direktive Schreibberatungsansatz derart etabliert ist, dass es für praktizierende Schreibtutoren schwierig ist, sinnvolle und zwingend erforderliche Alternativen zu akzeptieren (vgl. Shamoon/ Burns 1995: 135). Zu diesem Schluss kommen auch Blau und Hall (2002: 43): „Flexibility has always been the hallmark of writing center work, yet it seems that certain ‚guidelines‘ have become ‚rules‘“. Shamoon und Burns (1995: 134) halten demgegenüber ein „directive tutoring, a methodology completely opposite our current tutoring practices“ in manchen Fällen für die sinnvollere und effektivere Methode.

Eine Studie von Min (2006: 118) untersucht Textfeedbackgespräche zwischen ausgebildeten Schreibtutoren und Schreibern mit der Fremdsprache Englisch. Er zeigt auf, dass das Textfeedback die Studierenden zu Überarbeitungen anleitet, die die Textqualität deutlich verbessern. Es fehlen allerdings Studien darüber, „welche der von Schreibberatern eingesetzten Aufgaben und Strategien bewirken, dass Schreibprojekte durch Schreibberatung tatsächlich realisiert werden“ (Brandl 2010: 202).

Auch im deutschsprachigen Raum liegen erste Studien zur Beratung mit fremdsprachigen Schreibern vor. Samiec (2012) untersucht Textfeedbackgespräche zwischen mehrsprachigen Schülern. Anhand von Transkriptanalysen zeigt sie, dass die Schreibtutoren sich nicht auf die Anliegen der Schreiber konzentrieren, da sie „immer im Hinterkopf [haben], dass der Text überarbeitet und wenn möglich sogar verbessert werden soll“ (Samiec 2012: 71). Die Schreibtutoren verspüren einen inneren Konflikt „zwischen personenzentriertem Vorgehen und sinnvoller Textüberarbeitung“ (Samiec 2012: 71). Außerdem haben die „mutmaßlichen Ratsuchenden“ (Samiec 2012: 71) nicht immer ein konkretes Problem, das sie besprechen wollen, sondern überlassen es dem Schreibtutor, die Probleme ihres Textes und ihres Schreibprozesses zu nennen. Darauf reagieren die Schreibtutoren, indem sie „aktiv die Gesprächsführung übernehmen und Beratungsschwerpunkte selbst festlegen“ (Samiec 2012: 71).

Voigt (2011) wertet 32 Beratungsprotokolle zu Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern qualitativ aus. Ein zentrales Ergebnis ist, dass es in den Schreibberatungsgesprächen vorwiegend um konkrete Textprodukte und weniger um Schreibprozesse geht, weil die Schreiber mit weit fortgeschrittenen bzw. aus ihrer Sicht fertigen Arbeiten in die Schreibberatung kommen, was die Möglichkeiten der Schreibtutoren einschränkt:

„Insbesondere für die Ideale nachhaltiger Motivation zum Schreiben und der Prozessualisierung, wodurch die Studierenden ihre Schreibprozesse bewusster und kontrollierter gestalten sollen und letztlich auch das Schreiben als Möglichkeit eigenständiger Wissensaneignung und -produktion erfahren können, ergeben sich nur schwer praktische Ansatzpunkte“ (Voigt 2011: 39).

Die Schreibtutoren lassen sich stattdessen auf die Bedürfnisse der Schreiber ein, geben konkretes Textfeedback und erarbeiten mit den Schreibern Vorschläge zur Textverbesserung. Teilweise korrigieren sie Fehler der Schreiber oder bieten an, den gesamten Text außerhalb der Schreibsprechstunde, also nicht in ihrer Funktion als Schreibtutor, zu korrigieren. In den Beratungsprotokollen thematisieren die Schreibtutoren fremdsprachliche Aspekte, kommentieren und bewerten die Sprachkompetenz der Schreiber. Voigt (2011: 39) kommt zu dem Schluss, dass die Schreibtutoren „zwar, zusammen mit den Studierenden, situativ und momentan Lösungen finden, die eigentlichen Vorzüge ihrer Methode jedoch nicht voll ausspielen.“

Pydde (2011) untersucht ebenfalls Beratungsprotokolle, um Rückschlüsse auf verwendete Beratungsstrategien zu ziehen.³⁸ Ca. 40% der durch die Protokolle erfassten Beratungsgespräche wurden mit fremdsprachigen Schreibern geführt. Pydde ermittelt inhaltsanalytisch sieben Kategorien verwendeter Strategien, wobei die letzten beiden keine Beratungsstrategien im engeren Sinne, aber häufig Bestandteil der Beratungen sind (vgl. Pydde 2011: 62f.):

1. Hilfe zur Selbsthilfe: Der Tutor setzt Schreibmethoden ein, gibt Aufträge für das Weiterarbeiten, bestärkt den Schreiber in den eigenen Fähigkeiten oder gibt Tipps.
2. Textfeedback: Der Tutor äußert Lob und Kritik oder arbeitet mit dem Schreiber direkt am Text.
3. Kollaboratives Arbeiten: Der Tutor ist aktiv und arbeitet mit dem Schreiber zusammen.
4. Wissensvermittlung: Der Tutor vermittelt Wissen zum Schreibprozess, zum wissenschaftlichen Arbeiten oder zu Schreibmethoden.
5. Gefühlsebene: Der Tutor nimmt die Gefühle des Schreibers wahr und geht auf sie ein.
6. Organisatorisches: Der Tutor klärt Formalien und holt in diesem Kontext Informationen vom Schreiber ein.
7. Reflexion: Der Tutor reflektiert das eigene Beraterverhalten, das Verhalten des Schreibers oder die Beratung im Allgemeinen.

Die Analyse ergibt, dass Textfeedback nur in etwa der Hälfte aller Beratungen vorkommt (vgl. Pydde 2011: 73).

Grieshammer, Peters und Theuerkauf (2010: 73) stellen fest, dass fremdsprachige Studierende ihre Schreibprobleme häufig allein auf mangelnde Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch zurückführen. Ihre Texte seien oft wenig kohärent und entsprächen nicht den geforderten Textschemata, es würden zum Teil unpassende Textmuster übertragen. Bei der Überarbeitung fokussieren sie stark die Grammatik und den Wortschatz, was zu inhaltlichen Mängeln führe. Die Studierenden geben an, dass sie die Langwierigkeit des Schreibens und die kognitive Überlastung frustrieren. Grieshammer, Peters und Theuerkauf (2010: 74) heben hervor, dass es sich jedoch keineswegs um Schwierigkeiten handle, die ausschließlich fremdsprachige Studierende betreffen: „Viele dieser Defizite, Fehlstrategien und Schwierigkeiten lassen sich auch bei muttersprachlichen Schreibern beobachten. Fremdsprachige Schreibende neigen jedoch dazu, ihre Schwierigkeiten beim Schreiben vor allem der Fremdsprachlichkeit zuzuschreiben.“ Sie werten 104 Beratungsprotokolle von Schreibberatungen an der TU Berlin aus und kommen zu dem Schluss, dass den fremdsprachigen Studierenden häu-

³⁸ Pydde (2011: 74) ist sich bewusst, dass es sich bei Beratungsprotokollen um Selbsteinschätzungen der Schreibtutoren handelt, weswegen nicht sicher gesagt werden könne, ob sie die Strategien tatsächlich so eingesetzt haben, wie sie sich erinnern. Außerdem sei nicht auszuschließen, dass die Schreibtutoren bewusst Strategien unerwähnt lassen, die nicht der Beratungsmethodik entsprechen. Da es sich um Beratungsprotokolle verschiedener Jahre und unterschiedlicher Schreibtutoren handle, seien die Ergebnisse dennoch aussagekräftig.

fig die Fähigkeit fehle, „ihre Probleme überhaupt wahrzunehmen und zu erkennen“ (Grieshammer et al. 2010: 75) sowie „eine Meta-Sprache, mit der sie ihre Probleme benennen, konkretisieren und differenzieren können“ (Grieshammer et al. 2010: 74f.). Dies bestätigt die Studie von Blau und Hall (2002: 40): „Many inexperienced NNES writers may not see these global issues, or be able to articulate them, when discussing their agenda.“ Das Problem benennungsdefizit, das auch Studierende mit Erstsprache Deutsch und sogar Lehrende betraf, führe häufig dazu, dass die Schreibenden die Hinweise der Schreibberater gar nicht oder nicht hinreichend verstehen. Die mangelnde Problemwahrnehmung hingegen wird darauf zurückgeführt, dass den Schreibenden die tatsächliche Ursache ihrer Schwierigkeiten manchmal nicht bekannt oder nicht bewusst sei. So können sich hinter einem von einem Schreiber singulär wahrgenommenen Problem (z.B. mangelnde Sprachkenntnisse) mehrere miteinander vernetzte Probleme verstecken (z.B. ineffektive Zeiteinteilung, fehlende Textartenkenntnis etc.). Umgekehrt könne es sein, dass ein Schreiber sich sehr viele Defizite zuschreibe (z.B. mangelnde Strukturierungskompetenz, fehlendes Fachwissen, Schreibblockaden), sich diese aber auf ein Hauptproblem zurückführen lassen, dass er gar nicht wahrnehme (z.B. Eingrenzung und Spezifizierung des Themas). Zuletzt beobachten die Autorinnen, dass die Schreibenden häufig „Probleme aus der Studienanfangsphase in die Studienabschlussphase [...] ‚verschleppen‘, die dann dort zu Schreibproblemen werden können“ (Grieshammer et al. 2010: 76).

Büker und Lange (2010) beschäftigen sich mit der Textrückmeldung in Gesprächen mit fremdsprachigen Studierenden. Sie verstehen Textfeedback als ein Element von Schreibberatung, bei dem die Schreibtutoren „die möglichen Reaktionen des Publikums wider[spiegeln]“ (Büker/ Lange 2010: 209), wodurch die Schreiber lernen, „bei ihrer eigenen Überarbeitung den Wechsel in der Rezeptionsperspektive vorzunehmen“ (Büker/ Lange 2010: 210). Die Textverbesserung ist somit nicht vorrangiges Ziel der Textrückmeldung, vielmehr soll der Schreiber an Überarbeitungskompetenz gewinnen. Um dies deutlich zu machen, grenzen die Autorinnen die Begriffe Textrückmeldung und Textkorrektur analytisch voneinander ab, räumen jedoch ein, dass es sich um ein Kontinuum handelt (vgl. Büker/ Lange 2010: 212f.):

<i>Textrückmeldung</i>	<i>Textkorrektur</i>
Bereitschaft und Möglichkeit der Studierenden, den Text zu überarbeiten	Textabgabe; lediglich Möglichkeit der Korrekturarbeit
gemeinsames Bearbeiten eines Textausschnitts in Hinblick auf festgelegte Aspekte; Lösungsvorschläge durch Berater allenfalls exemplarisch	Verbesserung des gesamten Textes auf sprachlicher und formaler Ebene
Ziel: Weiterentwicklung der Schreiber und ihrer Ideen in ihren Texten	Ziel: Ideal eines fehlerfreien Textes
Ressourcenorientierung	Defizitorientierung
Bezug auf einzelne Auffälligkeiten	Bezug auf alle Auffälligkeiten
Schreiber ist verantwortlich für den Text	Schreiber gibt die Verantwortung für den Text an den Berater ab

Tabelle 12: Vergleich von Textrückmeldung und Textkorrektur nach Bükler/ Lange 2010: 212f.

Eine Textrückmeldung gibt den Schreibern also im besten Fall „Anregungen, Motivation und Handwerkszeug zum selbstständigen Lernen“ (Bükler/ Lange 2010: 213) und stärkt ihr Selbstbewusstsein als Schreiber, kann aber im schlechtesten Fall auch zur Frustration führen, falls die Schreiber „die Rückmeldung nicht umsetzen können und sich ihr Text nicht so weiterentwickelt, wie sie es erhofft haben“ (Bükler/ Lange 2010: 213). Eine Korrektur wiederum kann die Schreiber zwar zufriedenstellen, da der Text sich verbessert hat, bestätigt sie aber auch in ihrer selbst empfundenen Hilflosigkeit: „Sie sehen, dass sie selbst nicht in der Lage sind, ihre Texte zu verbessern und darauf angewiesen sind, dass dies andere für sie tun“ (Bükler/ Lange 2010: 213). Nimmt dazu der Tutor die Korrektur allein vor, ist der Lerneffekt für den Schreiber gering, da eine Rückmeldung, die nicht mehr umgesetzt werden kann, keinen Lernprozess nach sich zieht (vgl. Bean 2001: 235).

Bükler und Lange (2010: 209) stellen fest, dass fremdsprachige Studierende in Feedback-situationen vergleichsweise schnell „die Verantwortung für ihren Text an die Beratenden ab[...]geben, sie als Autorität [...] sehen und [...] erwarten, dass sie ihnen sagen, was zu tun ist.“ Als möglichen Grund geben sie an,

„dass sie die Beratenden als omnikompetent wahrnehmen, da diese nicht nur Experten für das Schreiben sind, sondern meist auch die Zielsprache als Erstsprache sprechen und sich mit der (Hochschul-)Kultur auskennen. Darüber hinaus sprechen Beratende und Studierende auf Deutsch miteinander; für die Studierenden ist dies eine Fremdsprache, für die Beratenden meist nicht“ (Bükler/ Lange 2010: 209).

Es stellt sich also die Frage, ob eine Peer-Beziehung in dieser Konstellation überhaupt möglich ist und was den Begriff „Peer“ dann definiert. Laut Grieshammer et al. (2012: 4) beschreibt der Begriff „die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Beraterin und betont, dass beide gleichgestellt und gleichberechtigt sind. So wird ein ‚Beraten auf Augenhöhe‘ möglich, also ein Beraten ohne Hierarchie.“ In einer Beratung mit fremdsprachigen Schreibern entsteht aber automatisch eine Hierarchie, da der Schreiber in einem fremden Land und in einer Fremdsprache kommunizieren muss. Es reicht also nicht, dass Schreibtutor und Schreiber

Studierende sind, um eine Peer-Beziehung herzustellen. Auch ist der Altersunterschied in einigen Gesprächen beachtlich, da fremdsprachige Studierende in Deutschland oft ein Zweit- oder sogar Drittstudium absolvieren.

Die auf Gesprächstranskripten basierende Studie von Plummer und Thonus (1999) kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Interaktion zwischen Schreiber und Schreibberater grundlegend von der „idealistic peer characterization in writing center theory and training materials“ (Thonus 2001: 77) unterscheidet: Schreibtutoren bewerten die Texte der Schreiber und geben konkrete Handlungsanweisungen genauso häufig, wie sie sogenannte sokratische Fragen stellen. Sie lehren akademische Schreibkonventionen, greifen inhaltlich in die Texte ein und kritisieren sogar „pedagogical practices“ (Thonus 2001: 61) der Hochschuldozenten, bei denen die Schreiber ihre Arbeiten anfertigen. Damit erfüllen sie „a more ‚teacherly‘ than a ‚peer‘ role“ (Thonus 2001: 61). Thonus (2001: 61) schlussfolgert, „that ‚tutor‘ is not a sharply-defined role but rather a continuum of roles stretching from teacher to peer, negotiated anew in each tutorial“ und betont, dass es wichtiger scheint, *wer* die Tutorenrolle definiert als *wie* sie definiert wird und dass die Rolle in jeder einzelnen Beratung von Tutor, Schreiber und auch dem Dozenten des Schreibers beeinflusst und neu definiert und realisiert wird (vgl. Thonus 2001: 77).

2001 führt Thonus daher eine ergänzende Studie durch, in der er qualitativ sieben Beratungssitzungen auswertet. Es wurden jeweils der Schreibtutor, der Schreiber und der Hochschuldozent, bei dem der Schreiber die in der Beratung thematisierte Arbeit anfertigt, zu ihrer Wahrnehmung der Tutorenrolle interviewt. Thonus (2001: 61) bezeichnet den in der Beratung nicht anwesenden Dozenten als „silent participant“ und schreibt ihm eine zentrale Rolle in Schreibberatungsgesprächen zu: „While what the instructor ‚wants‘ becomes the agenda of the tutorial session, and what the tutee produces becomes the object of the instructor’s evaluation, the instructor is not present.“ Die interviewten Dozenten haben heterogene Vorstellungen von der Rolle der Schreibtutoren. 4 von 7 Dozenten erwarten, dass die Tutoren sie in der Rolle von „surrogates“ (Thonus 2001: 65) vertreten, da sie selbst keine Zeit haben, die Studierenden hinreichend zu betreuen. Einige wünschen sich dabei eine Supervision und einen Kontakt zum Schreibtutor, andere nicht. 3 von 7 Dozenten fordern hingegen, dass die Rolle der Schreibtutoren sich klar von ihrer Dozentenrolle abgrenzt: „They expect tutors to carry out specific instructor recommendations“ (Thonus 2001: 66). In dieser Konzeption stehen die Schreibtutoren dem Dozenten untergeordnet zur Hilfe. Die Interviews mit den Schreibtutoren zeigen, dass sie sich selbst häufig vielmehr als Peers der Dozenten, als „colleague pedagogues“ (Thonus 2001: 68) statt als Peers der Schreiber wahrnehmen und sich deswegen an-

maßen, die Dozenten in den Gesprächen zu kritisieren: „That is, it appears that tutors view instructors, not tutees, as their peers“ (Thonus 2001: 68). Die Schreiber wiederum bemerken beim Eintritt in den Schreibberatungsdiskurs nicht automatisch, dass es sich bei einem Schreibtutor um eine andere Rolle und Beziehung handelt als bei einem Seminardozenten und müssen die neuen Rollen erst kennen lernen (vgl. Thonus 2001: 70). Die Mehrheit der Schreiber ist der Ansicht, dass die Schreibtutoren „the right and duty to be directive“ (Thonus 2001: 74) haben – unabhängig davon, ob es sich bei den Befragten um L₁- oder L₂-Schreiber handelt. Von den Schreibtutoren dagegen wird Direktivsein als stärkste Kritik angesehen, als Signal für „too much’ involvement in the student’s work“ (Thonus 2001: 64). Thonus (2001: 77) kommt zu dem Schluss, dass die Tutoren sich a) in Interviews gegen „authority and directiveness“ in der Schreibberatung aussprechen, sie b) aber von den in der Ausbildung und in Tutorenhandbüchern vermittelten „idealized portrayal of their role(s)“ abweichen und sich c) oft nicht bewusst seien, wie sie ihre Tutorenrolle tatsächlich realisieren, sowie dass d) die Wahrnehmung der studentischen Schreiber und der Hochschuldozenten grundlegend von der „idealistic peer characterization in writing center theory and training materials“ abweiche.

Clark (2001: 33) beschäftigt sich mit dem im Schreibberatungsdiskurs gängigen Verständnis einer „non-directive pedagogy, characterizing the ideal interaction between a writing center tutor and a student client as one in which the tutor intervenes as little as possible.“ Sie beobachtet, dass Peer Tutoren in Handbüchern häufig davor gewarnt werden, eigene Ideen in die Texte der Schreiber einzubringen, zu viel zu reden, die ‚Voice‘ der Schreiber zu ändern und generell zu viel Einfluss auf das Gespräch zu nehmen (vgl. Clark 2001: 33). Die feste Etablierung dieses Ideals manifestiert sich laut Clark in Bezeichnungen wie „writing center ‚bible‘ (Shamoon and Burns), writing center ‚dogma‘ (Clark 1990), or a writing center ‚mantra‘ (Blau)“ (Clark 2001: 34).

Clarks Auswertung von 30 im Jahr 1995 erhobenen Texten, in denen erfahrene Schreibtutoren ihre Tätigkeit reflektieren, ergibt entgegen dieser idealtypischen Vorstellung, „that writing center tutoring is not really non-directive, even if tutors ask questions, because the questions tutors ask lead students in one direction or another“ (Clark 2001: 35). Die Schreibtutoren sagen aus, dass sich ein „non-directive approach“ (Clark 2001: 35) vor allem für fremdsprachige Schreiber eigne und bewirke, dass Schreiber sich wohlfühlen und eigenverantwortlich lernen. Ein „directive approach“ (Clark 2001: 35) eigne sich dagegen besonders für Schreibanfänger und sehr fortgeschrittene Schreiber. Clark (2001: 35) wirft die Frage auf, was (Nicht-)Direktivität konkret überhaupt bedeute:

„An extremely directive tutor will, presumably tell the student exactly what to do and an extremely non-directive tutor will say nothing at all except for making a few encouraging noises. But if a tutor asks a lot of questions, does that mean she is directive or non-directive?“

Sie schlägt daher vor, Direktivität und Nicht-Direktivität nicht als Gegensätze zu sehen, sondern als ein Kontinuum unterschiedlicher Ausprägungen. Zu diesem Schluss kommen auch beraterpsychologische Studien aus anderen Beratungskontexten. So schreibt Sander (1999: 22): „Abgesehen davon, dass sich die Direktivität eines Vorgehens auch von der Problemstellung ableitet, muss ein direktives Vorgehen nicht von vornherein lenkender und beeinflussender sein als ein nichtdirektives Vorgehen.“ Er merkt an, dass sich die Unterscheidung zwischen direktiv und nicht-direktiv

„nicht aus der Zahl der Lenkungsakte, z.B. Aufforderungen und Hinweise, sondern mehr noch aus der Art und dem Beziehungsrahmen, aus dem heraus gefordert, verstanden, akzeptiert, interveniert oder geplant wird: Zeige ich bei all diesen Äußerungsformen eine unbedingte Akzeptanz für den Klienten und dessen Wege oder dienen diese als Mittel zu einem Ziel“ (Sander 1999: 22).

Auch Heron (1999) kritisiert die Unterscheidung zwischen direktivem und nicht-direktivem Vorgehen. Er schlägt dagegen sechs Kategorien vor:

- unterstützend: Der Berater bestätigt den Ratsuchenden und drückt seine Wertschätzung ihm gegenüber aus.
- kathartisch: Der Berater ermutigt den Ratsuchenden, sich durch das Gespräch emotional zu entlasten.
- katalytisch: Der Berater regt den Ratsuchenden zum Nachdenken und zur Selbstreflexion an.
- informativ: Der Berater gibt Wissen weiter und liefert Hinweise oder Interpretationen.
- konfrontativ: Der Berater konfrontiert den Ratsuchenden durch Feedback mit Widersprüchen und gegensätzlichen Positionen.
- präskriptiv: Der Berater macht dem Ratsuchenden Vorschriften, erteilt Ratschläge und stellt ihm Aufgaben.

Es handelt sich dabei nicht um grundsätzliche Beraterhaltungen, vielmehr können mehrere oder alle der sechs Kategorien in einem Beratungsgespräch auftreten, wobei die drei erstgenannten näher am Pol der Nicht-Direktivität, die drei letztgenannten näher am Pol der Direktivität liegen. Laut Bräuer (2007: 148) spielt Nicht-Direktivität „eine wichtige, aber keineswegs alleinige Rolle“. Auch nach Severino (2004: 49-57) ist es in Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern häufig hilfreich, direkter zu handeln. Wichtig sei dabei nur, dass der Schreibtutor den Studierenden trotz seiner geringeren Sprachkompetenz als eigenverantwortlichen Schreiber ernstnehme und den Text nicht orientiert an erstsprachigen Idealen überarbeite, sondern exemplarisch am Sprachniveau des Schreibers orientiert gemeinsam Änderungen erarbeite.

In einer Studie aus dem Jahr 2000 wertet Clark Fragebögen von Schreibern und Tutoren aus, die direkt im Anschluss an das Beratungsgespräch ausgefüllt wurden. Es liegen zu insgesamt 88 Schreibberatungen Daten vor. Der Fragebogen fokussiert erstens die Wahrnehmung von Direktivität, zweitens den Einfluss der Schreibkompetenz auf diese Wahrnehmung und drittens die generelle Zufriedenheit der Schreiber mit der Beratung. Clark (2001: 37) kommt insgesamt zu dem Schluss, dass Schreibtutoren und Schreiber die Beratungsgespräche als unterschiedlich direktiv wahrnehmen: „The results of this study suggest that perceptions between consultants and students differed considerably on a number of elements associated with directiveness.“ Die Studierenden sollten einschätzen, wie viele eigene Ideen der Schreibtutor eingebracht hat, wie viele Korrekturen er vorgenommen hat, wie hoch sein Redeanteil war und wie viel Einfluss er insgesamt auf das Gespräch genommen hat. In Bezug auf die vom Schreibtutor eingebrachten Ideen liegt die Übereinstimmung zwischen der Einschätzung von Schreiber und Schreibtutor nur bei 19,51%. Nur 3,7% der Tutoren, aber 36,6% der Schreiber sagen, dass der Schreibtutor „many ideas“ eingebracht habe. 15,6% der Schreibtutoren, aber 35,1% der Schreiber finden, dass der Schreibtutor „many corrections“ vorgenommen habe (vgl. Clark 2001: 38). Schreibtutoren werden demnach bei Textkorrekturen, aber vor allem beim Vorschlagen inhaltlicher Aspekte als wesentlich direkter empfunden, als sie sich selbst einschätzen. Dabei spielt die Schreibkompetenz der Schreiber offenbar eine Rolle. Schreiber, die ihre Schreibkompetenz als hoch einschätzen, nehmen die Schreibtutoren als weniger direktiv wahr als sich mittelmäßig oder schwach einschätzende Schreiber (vgl. Clark 2001: 41). Die unterschiedliche Wahrnehmung der Direktivität beeinflusst allerdings nicht die Gesamtzufriedenheit mit der Schreibberatung. Insgesamt beurteilen 87,7% aller Schreiber das Schreibberatungsgespräch als hilfreich. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Schreibern. Von den sich selbst als schwach einstufenden Schreibern wünschen sich 12,5% mehr direkte Einflussnahme des Tutors, demgegenüber wünschen dies nur 6,6% der Schreiber, die sich für mittelmäßig oder gut halten. Clark (2001: 44) fasst zusammen, dass Schreiber den Schreibtutoren tendenziell „a more significant or ‚directive‘ role“ zuschreiben als die Schreibtutoren sich selbst, wobei sich als schwach einschätzende Schreiber dies häufiger tun als Schreiber, die ihre Schreibkompetenz hoch einstufen. Direktivität ist folglich auch eine Frage der Wahrnehmung und nicht allein an den Handlungen der Schreibtutoren und Schreiber von außen festzumachen.

McAndrew und Reigstad (2001: 25f.) sehen das nicht-direktive, personenzentrierte Beratungskonzept nicht als einzige Option für die Gestaltung von Schreibberatungsgesprächen. Sie beschreiben drei Formen, die in authentischen Gesprächen häufig vermischt werden: stu-

„student-centered“, „collaborative“ und „teacher-centered“. „Student-centered“ meint das, was im Schreibberatungsdiskurs als „Socratic, nondirective approach“ (Powers 1993: 42) beschrieben wird, also das Leitbild, das bereits anhand der Prinzipien vorgestellt wurde. Dies ist die im Diskurs übliche Vorstellung von Peer Tutoring. Daneben gibt es die kollaborative Beratung, ein informell wirkendes Gespräch zwischen Schreibtutor und Schreiber, das thematisch häufig über das Schreiben hinausgeht und freundschaftlich wirkt. Der Schreibtutor greift stärker in die Problemdiagnose und in die Lösungsfindung ein, da er sich und den Schreiber als gleichberechtigt empfindet und nicht darauf fokussiert ist, den Schreiber weitgehend eigenständig arbeiten zu lassen. Man kann sich ein solches Gespräch wie eine Lerngruppe unter Freunden vorstellen – auch hier greifen Studierende in die Texte anderer ein oder machen einander konkrete Vorschläge, um sich gegenseitig zu helfen. Zuletzt gibt es die „teacher-centered“ Beratung. Hier nimmt der Schreibtutor eine Lehrerrolle ein. Er steuert das Gespräch gezielt und lenkt den Problemlösungsprozess des Schreibers sehr stark, sodass ein deutlich asymmetrisches Verhältnis entsteht. Diese Beratungsform habe dann ihre Berechtigung, wenn Schreiber derart unsicher und ungeübt seien, dass sie mit einem offeneren Beratungsansatz nicht umgehen können (vgl. McAndrew/ Reigstad 2001: 26).

Die skizzierten Prinzipien, Grundsätze, Strategien und Empfehlungen bestimmen idealtypisch das Selbstverständnis und Handeln der Schreibtutoren. Die Ergebnisse der herangezogenen Studien zeigen, dass die tatsächliche Interaktion in Schreibberatungsgesprächen wenig mit den Idealen, Prinzipien und Empfehlungen in Theorien und Handbüchern gemeinsam hat. „Perhaps as a consequence of such research tutorial manuals and theories will correspond more closely to evidence, not anecdote, and to what the practice of tutoring *is* rather than what it *should be*“, formuliert Thonus (2001: 78).

„The essence of the writing center method, then, is this talking“, schreibt North (1984: 82) und fordert eine empirische Forschung, die sich mit der Interaktion in den Beratungsgesprächen auseinandersetzt. 16 Jahre später stellt Brandl (2010: 194) für den deutschsprachigen Raum fest: „Wie Schreibberaterinnen und -berater die Interaktion mit dem Ratsuchenden im Einzelnen gestalten, bleibt unbeantwortet.“ Nachdem dargestellt wurde, was in den Beratungsgesprächen *geschehen soll*, lohnt es sich also zu prüfen, was tatsächlich *geschieht*.

5. Zum methodischen Vorgehen

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche methodischen Überlegungen bei der Erstellung des Untersuchungsdesigns vorgenommen wurden. Daraufhin werden das Untersuchungsdesign erläutert und die einzelnen Erhebungsinstrumente vorgestellt. Die Durchführung wird rekonstruiert. Zuletzt werden die Datenaufbereitung und -auswertung erklärt.

5.1 Untersuchungsdesign und methodische Überlegungen

Ziel der Untersuchung ist es, das Vorgehen studentischer Schreibtutoren in Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern in der Studienpropädeutik zu rekonstruieren, um durch die Analyse des Tutorenverhaltens im unmittelbaren Anschluss an die Schreibtutoren-schulung und der Bedürfnisse der speziellen Zielgruppe Hypothesen darüber aufstellen zu können, wie Schreibtutoren auf die Beratungen vorbereitet werden müssen, um fremdsprachige Studienbewerber wirkungsvoll zu unterstützen. Die Ausgangsüberlegung bei der Entwicklung des Untersuchungsdesigns war daher, authentische Beratungsgespräche in einem möglichst natürlichen Setting aufzuzeichnen. Um die Vergleichbarkeit der Gespräche zu erhöhen, wurde der Gesprächsgegenstand vereinheitlicht. An die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst diente als Gesprächsgrundlage eine DSH-Textproduktion, die die Schreiber unter standardisierten Prüfungsbedingungen anfertigten. So wurde eingeschränkt, dass es sich erstens um Textfeedback- und nicht um allgemeine Schreibberatungsgespräche handelte, zweitens dass die Gespräche über Texte mit einheitlichem Thema (zwei Varianten) und identischen Anforderungen an die Textart geführt wurden. Die zentralen Daten sind damit die Textfeedbackgespräche und die Textproduktionen. Um Rückschlüsse auf die Beratungskompetenz und das Beratungsverständnis der Schreibtutoren einerseits und auf die Sprach- und Schreibkompetenz und die Selbsteinschätzung der Schreiber andererseits ziehen zu können, sollten daneben weitere Daten erhoben werden. Auf Tutorenseite interessierten besonders das Selbstbild der Tutoren und ihr Eindruck vom Text des Schreibers, den sie beraten sollten. Auf Schreiberseite interessierten die Sprach- und Schreibkompetenz und ihr Selbstbild als Sprecher und Schreiber des Deutschen als Fremdsprache. Hierfür wurden Fragebögen entwickelt und ein C-Test eingesetzt.

Im Sommersemester 2011 wurden in einem Pre-Test jeweils drei Textfeedbackgespräche audio- und drei videographiert. Es stellte sich heraus, dass sich die Teilnehmer durch die Kameras gestört fühlten. Sie handelten weniger authentisch und thematisierten die Filmaufnah-

men mehrmals im Gespräch. Außerdem waren wesentlich weniger Teilnehmer zu einer Video- als zu einer Audioaufzeichnung bereit. Um die Authentizität der Textfeedbackgespräche nicht zu gefährden und die Teilnehmerauswahl nicht einzuschränken, wurde daher in der Hauptuntersuchung auf Videoaufnahmen verzichtet. Die Textproduktion fand im Pre-Test ausschließlich zur Vorlage „Übergewicht bei Kindern“ (Abb. 9) statt. Die sechs Teilnehmenden bezeichneten die Aufgabe als angemessen, eine Beurteilung mit dem DSH-Bewertungsbogen ergab ein Ergebnis von 1x DSH-1, 4x DSH-2 und 1x DSH-3. In der Hauptuntersuchung musste kurzfristig eine zweite Vorlage hinzugezogen werden, da viele Teilnehmer die geplante Vorlage bereits im Unterricht besprochen hatten. Im Pre-Test wurden alle eingesetzten Fragebögen erprobt, woraufhin schwer verständliche Formulierungen ersetzt, Skalen vereinheitlicht und das Layout verbessert wurden. Anstelle von Fragebögen wurden auch Interviews erprobt, worauf bei der Hauptuntersuchung aber verzichtet wurde, da die Fragebögen eine bessere Vergleichbarkeit der Daten ermöglichten und die fremdsprachigen Schreiber mit der Interviewsituation zum Teil überfordert waren. Es wurde festgelegt, dass die Fragebögen unmittelbar vor dem Beratungsgespräch bearbeitet werden sollten, die Evaluation entsprechend unmittelbar danach. Der C-Test fand gemeinsam mit der Textproduktion statt und musste nicht erprobt werden.

Aufgrund der Bedingungen der Datenerhebung kann man die Untersuchung als quasi-experimentelle Feldstudie bezeichnen, da sie erstens in einer natürlichen Umgebung, nämlich dem Sprachkursort der Studienbewerber stattfand und zweitens die Teilnehmer eine natürliche Gruppe darstellen, nämlich Studienbewerber, die das Textfeedbackgespräch tatsächlich zur Vorbereitung auf ihre Prüfung nutzten, und Studierende, die im Rahmen ihrer Lehrerausbildung tatsächlich ein Seminar zur Schreibberatung belegten. Sowohl bei den Texten als auch bei den Gesprächsaufzeichnungen handelt es sich um authentische Daten, die im Feld erhoben wurden. Es ist daher von einer hohen externen Validität auszugehen. Die interne Validität ist dagegen beeinträchtigt, da bei der Untersuchung natürlicher Gruppen in natürlichen Umgebungen nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich die Untersuchungsteilnehmer nicht nur hinsichtlich der unabhängigen Variable, welche gegeben ist und nicht zufällig zugewiesen werden kann (Schreibtutoren: Studiengang; Schreiber: Sprachkurs/ Sprachkompetenz) unterscheiden, sondern auch hinsichtlich anderer Merkmale, die möglicherweise als Störvariablen Einfluss nehmen (z.B. können die Schreibtutoren Beratungserfahrung aus anderen Kontexten mitbringen). Gruppenunterschiede können daher nicht eindeutig auf die unabhängige Variable zurückgeführt werden, es können Scheinkorrelationen auftreten (vgl. Bortz/ Döring 2006: 58). Um die interne Validität zu erhöhen, fiel die Wahl auf eine Querschnittsuntersuchung. Es

wurde ein vergleichsweise großes Korpus angelegt (33 Gespräche, entsprechend 66 Teilnehmer). Die Daten wurden so standardisiert wie möglich unter quasi-experimentellen Bedingungen erhoben. Die Untersuchung ist insofern quasi-experimentell, als dass die Einrichtung der Schreibberatung am Lehrgebiet DaF durch die Studie eingeleitet und begleitet wurde, so dass bewusst verschiedene Konstellationen durchgespielt wurden: Einerseits wurde die Schreibtutorenschulung für Studierende verschiedener Studiengänge geöffnet, andererseits durften Studienbewerber aus unterschiedlichen Sprachkursen und somit mit unterschiedlicher Sprach- und Schreibkompetenz an der Schreibberatung teilnehmen. Es lassen sich so Gruppen bilden und deskriptiv miteinander vergleichen: Unterschieden werden drei Gruppen von Schreibtutoren verschiedener Studiengänge (jeweils 11 Studierende pro Gruppe). Die Schreiber werden nach Kurseinteilung (16/17 Studierende pro Gruppe) und nach Sprachkompetenz (drei Gruppen á 11 Studierenden) differenziert. Eine Auswertung mit statistischen Tests lässt die Stichprobengröße nicht zu. Dennoch lassen sich Unterschiede beschreiben, woraus Aussagen generalisiert und Hypothesen abgeleitet werden können. Insofern unterscheidet sich die Untersuchung stark von üblichen Einzelfallanalysen. Es wurde mit zwei Korpora gearbeitet. Der Begriff „Korpus“ macht deutlich, dass die Gesprächsaufzeichnungen bzw. die Texte speziell für diese Untersuchung erhoben und zusammengestellt wurden. Zur Auswertung der Korpora wurden korpuslinguistische Verfahren angewendet, die Daten wurden als Korpus annotiert, sodass bestimmte Merkmale quantifiziert werden konnten. Da ein Teil der Daten zu einer qualitativen Feinanalyse ausgewählt wurden, handelt es sich um eine korpusbasierte Analyse. Zentral sind nicht bestimmte Merkmale, die im Gesamtkorpus auftreten, sondern ihre Bedeutung für das einzelne Gespräch bzw. den einzelnen Text. Es handelt sich damit zusammengefasst um eine hypothesengenerierende, korpusbasierte Querschnittsstudie, die quasi-experimentell im Feld durchgeführt wurde.

5.2 Vorstellung der Erhebungsinstrumente

Im Mittelpunkt der Datenerhebung standen die digitalen Audioaufzeichnungen der Textfeedbackgespräche und die Textproduktionen. Die Studienbewerber verfassten unter DSH-Bedingungen Texte, die anschließend in den Textfeedbackgesprächen besprochen wurden. Das Gesprächskorpus besteht aus den Audioaufzeichnungen von 33 Textfeedbackgesprächen und das Textkorpus aus den 33 den Gesprächen zugrundeliegenden DSH-Texten. Daneben wurden weitere schriftliche Daten erhoben:

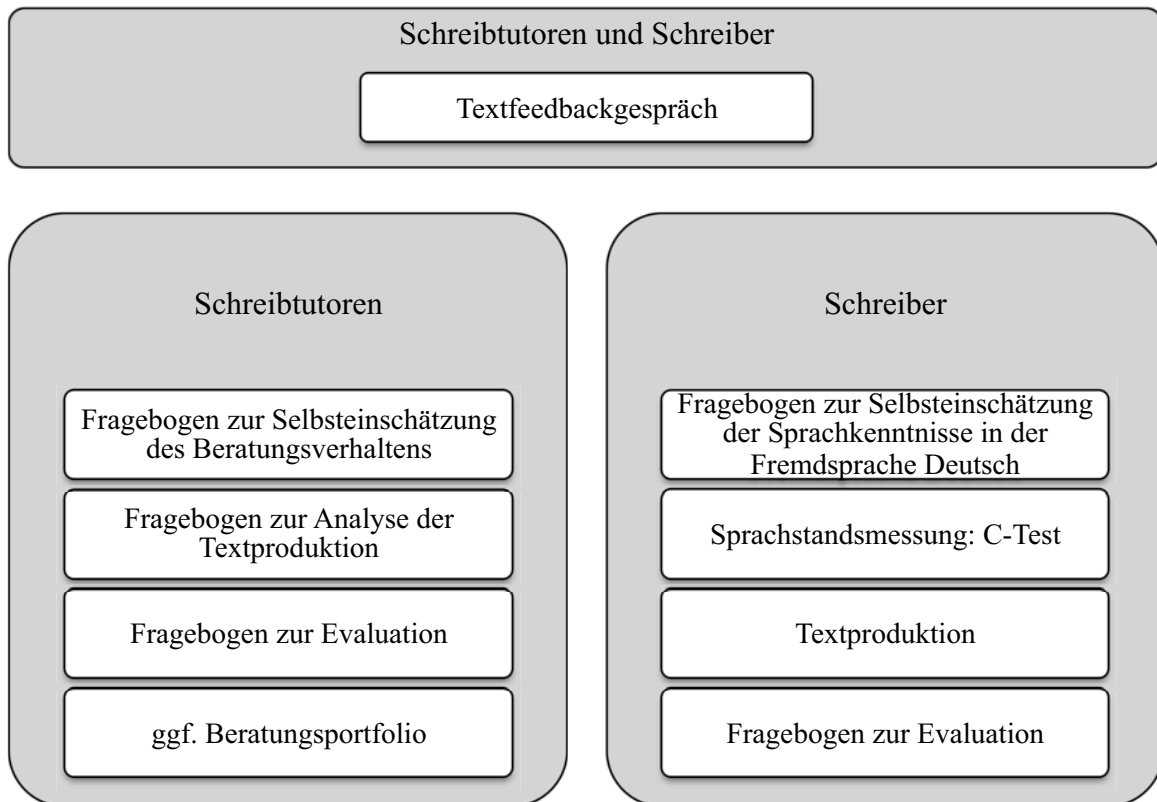


Abbildung 25: Erhebungsinstrumente differenziert nach Untersuchungsteilnehmern

Im Folgenden werden die einzelnen Erhebungsinstrumente vorgestellt.

5.2.1 Audioaufzeichnung der Textfeedbackgespräche

Die Gespräche wurden digital audiographiert. Das Aufnahmegerät lag dabei auf dem Beratungstisch, sodass es für Schreiber und Schreibtutor sichtbar war, nach Angaben der Teilnehmer aber im Gespräch meist schnell vergessen wurde. Die Aufzeichnungen umfassen das komplette Gespräch von der Begrüßung bis zum offiziellen Abschluss der Beratung. Die Aufzeichnung wurde vom Schreibtutor durchgeführt, sodass das Gespräch nicht von einem Untersuchungsleiter gestört werden musste.

5.2.2 Schreibtutoren

Zunächst werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt, mit denen zusätzliche Daten auf Seiten der Schreibtutoren erhoben wurden.

5.2.2.1 Fragebogen zur Selbsteinschätzung des Beratungsverhaltens

Der Fragebogen erfasste zunächst demographische Angaben zur Person, zum Studium und zu den Sprachkenntnissen der Schreibtutoren, die zur Beschreibung der Zielgruppe herangezogen wurden. Die restlichen Fragen bezogen sich auf die Selbsteinschätzung des Verhaltens als Schreibtutor. Zunächst sollten aus sechs vorgegebenen Beratereigenschaften global bis zu drei persönliche Stärken sowie Schwächen in der Rolle als Schreibtutor eingeschätzt werden. Daraufhin folgte die Schilderung von zehn im Beratungsgespräch häufig auftretenden problematischen Situationen. Die Schreibtutoren sollten aus drei möglichen Lösungsstrategien diejenige auswählen, die ihrem eigenen Verhalten am ehesten entspräche. Die geschilderten Situationen und die Lösungsstrategien wurden auf Grundlage der vorgestellten Prinzipien der Tutorenhandbücher und der Studien zu Herausforderungen in Schreibberatungsgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern zusammengestellt. Zwei Fragen betrafen die Priorisierung von Higher Order Concerns, vier die Eigenständigkeit des Schreibers bei der Anliegenklärung und Lösungsfindung, zwei das Aushandeln von Lösungsvorschlägen und zwei den Umgang mit Verständigungsproblemen. Die Antwortalternativen lagen alle im Bereich möglicher Handlungen in tutoriellen Schreibberatungsgesprächen, sodass es keine eindeutig ‚richtige‘ Antwort gab, die der Schreibtutor aufgrund seiner Schulung erkennen musste. Die Alternativen waren mal stärker, mal schwächer eingreifend, mal mehr und mal weniger direktiv. Die Schreibtutoren wurden explizit darauf hingewiesen, nicht die aus ihrer Sicht methodisch angemessene Antwort auszuwählen, sondern ihr eigenes Verhalten einzuschätzen. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Studierenden sozial erwünscht antworteten. Die Selbsteinschätzung der Schreibtutoren wird zur Beschreibung der Tutorengruppe im 6. Kapitel sowie zum Vergleich mit den tatsächlich in den Gesprächen gefundenen Strategien im 7. und 8. Kapitel genutzt.

5.2.2.2 Fragebogen zur Analyse der Textproduktionen

Der Fragebogen bezog sich auf die der Beratung zugrunde liegenden Textproduktion des jeweiligen Schreibers. Hier sollten die Schreibtutoren zunächst global Stärken und Schwächen des Textes identifizieren. Es waren dreizehn Textqualitätsmerkmale vorgegeben, die sie als stark oder schwach vermerken konnten. Zudem konnten Kommentare ergänzt werden. Daraufhin sollten die Schreibtutoren drei konkrete Textdesiderate benennen, die sie im Gespräch thematisieren würden. Hier sollten sie Beispiele als Belege anführen sowie begründen,

warum sie die Themen für relevant hielten. Dieser Teil wurde als Freitext ausgefüllt. Es stellte sich im Gegensatz zum Pre-Test heraus, dass die Studierenden diese Aufgabe teilweise gar nicht oder nur unvollständig erledigten und ihre Eintragungen wenig aussagekräftig waren. So wurde z.B. ungenau zitiert, sodass die von den Tutoren genannten Textbeispiele nicht eindeutig identifiziert werden konnten. Ihre Erklärungen zeigten, dass ihnen eine Metasprache fehlte. So wurde z.B. formuliert, der Text sei „schwammig“ geschrieben oder höre sich „manchmal komisch und übersetzt“ an. Die uneinheitliche und ungenaue Bearbeitung der Aufgabe sowie die Tatsache, dass sich die Bearbeitung konkret auf den jeweiligen Text bezog und sich nicht verallgemeinern ließ, machten die Auswertung dieses Fragebogenteils unergiebig, weswegen er nicht systematisch in die Auswertung einbezogen wird, aber bei Fallanalysen herangezogen werden kann.

5.2.2.3 Evaluationsfragebogen

Im Anschluss an das Gespräch fand eine anonyme Evaluation in Form eines Fragebogens statt, der sowohl vorgegebene Antwortmöglichkeiten in Form von Multiple Choice und Likert-Skalen als auch Platz für freie Formulierungen enthielt. Er thematisierte

- die Inhalte des Textfeedbackgesprächs sowie deren Thematisierung,
- das Befinden des Tutors und die Atmosphäre während des Textfeedbackgesprächs,
- eventuelle Verständigungsschwierigkeiten,
- die Rederechtverteilung,
- die Einschätzung des Verhaltens des Schreibers,
- die Zufriedenheit mit der Beratung,
- die Einschätzung der eingesetzten Beratungsstrategien,
- die Einschätzung der Wirksamkeit des Textfeedbackgesprächs sowie
- Bereiche, die der Tutor bei einem weiteren Gespräch ändern würde.

5.2.3 Schreiber

Im Folgenden werden die bei den Schreibern eingesetzten Erhebungsinstrumente erläutert.

5.2.3.1 Textproduktion

Die Schreiber verfassten unter DSH-Bedingungen einen Text zu einer der beiden im 3. Kapitel vorgestellten Vorlagen. Die Texte wurden in Einzelarbeit ohne die Zuhilfenahme von Wörterbüchern oder anderen Materialien unter Aufsicht geschrieben und danach eingesammelt.

5.2.3.2 C-Test

Es fand eine Sprachstandmessung statt, um für die Analyse der Textfeedbackgespräche Leistungsgruppen bilden zu können. Als Messinstrumente dienten der C-Test und die Profilanalyse der DSH-Textproduktionen: „Der C-Test und die Profilanalyse ergänzen sich bei der Beurteilung der Sprachkenntnisse“ (Grießhaber 2013: 25). Der C-Test ist ein standardisierter Sprachkompetenztest bestehend aus vier authentischen Kurztexten, bei denen abgesehen vom Anfangs- und Satzfinitum jedes zweite Wort zur Hälfte getilgt ist. Zur Textrekonstruktion aktiviert der Geprüfte sein Wortschatz- und Grammatikwissen: „Je größer das sprachliche Vermögen eines Probanden ist, desto besser wird der C-Test gelöst“ (Baur et al. 2013). Der C-Test hat sich als valide und reliabel erwiesen (vgl. Grotjahn 2004).

Den Studierenden der Untersuchung war das Testformat aus dem Sprachenzentrum vertraut. Die Testvorlagen wurden von Lehrenden des LDaF zur Verfügung gestellt, um sicher zu gehen, dass sie den Teilnehmenden unbekannt waren. Es wurden Testsätze ausgewählt, die sich in Einstufungstests am LDaF bewährt hatten. Der C-Test wurde unmittelbar vor der Textproduktion geschrieben.

5.2.3.3 Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch

Die Studierenden führten eine Selbsteinschätzung ihrer Deutschkenntnisse in Form eines Fragebogens durch. Sie schätzten 13 Kann-Formulierungen zu verschiedenen Bereichen der Sprachkompetenz auf einer fünfstufigen Intensitätsskala ein.³⁹ Die Fragen lassen sich in die

³⁹ Im Pre-Test wurde eine vierstufige Skala gewählt, um auszuschließen, dass Studierende sich immer mittelmäßig einschätzen und sie zu zwingen, eine positive oder negative Tendenz anzugeben. Es zeigte sich aber, dass in 5 der 6 Fragebögen Studierende dies umgingen, indem sie ihre Kreuze mehrfach in die Mitte zwischen die Ankreuzfelder setzten. Deswegen wurde die Skala geändert.

Kategorien Inhalt, Struktur, Syntax, Lexik, Grammatik und Orthographie einteilen. Im Fragebogen lagen die Fragen durchmischt vor, sodass der Zusammenhang einzelner Fragen für die Teilnehmer nicht erkenntlich war.

Daneben wurden demographische Daten zum Alter, zur Herkunftsland und zu Erst-, Zweit- und Fremdsprachen der Studierenden erhoben, die zur Beschreibung der Zielgruppe dienen.

5.2.3.4 Evaluationsfragebogen

Im Anschluss an das Gespräch fand auch seitens der Schreiber eine anonyme Evaluation in Form eines Fragebogens statt, der sowohl aus offenen Fragen, Items mit Likert-Skalen und Multiple-Choice-Fragen bestand. Er orientierte sich an der Evaluation durch die Tutoren und thematisierte

- die Inhalte des Textfeedbackgesprächs sowie deren Thematisierung,
- das Befinden des Schreibers und die Atmosphäre während des Textfeedbackgesprächs,
- eventuelle Verständigungsschwierigkeiten,
- die Rederechtverteilung,
- die Einschätzung des Verhaltens des Tutors,
- die Zufriedenheit mit der Beratung,
- die Einschätzung des Nutzens des Textfeedbackgesprächs sowie
- die Bereitschaft, an einem weiteren Beratungsgespräch teilzunehmen.

5.3 Untersuchungsdurchführung

Im Folgenden wird die Durchführung der Untersuchung rekonstruiert. Sie fand in zwei Durchgängen einmal im Wintersemester 2011/12 und einmal im darauffolgenden Sommersemester 2012 statt. Beide Durchgänge verliefen identisch. Vor der Durchführung willigten die Teilnehmer schriftlich ein, der wissenschaftlichen Auswertung ihrer Daten in anonymisierter Form zuzustimmen.

Die Schreibtutoren, die zuvor in einem Seminar geschult und auf das Gespräch vorbereitet wurden⁴⁰, erhielten den Text des Schreibers, den sie berieten, mindestens zwei Tage vor dem Textfeedbackgespräch. Sie erhielten damit die Gelegenheit, den Text bereits zu analysieren, sich Anmerkungen zu machen und sich so auf die Beratung vorzubereiten. In der Tutoren-

⁴⁰ Die Rekrutierung der Studierenden wird in 6.1, die Schreibbegleiterschulung in 6.2.2 ausführlich dargestellt.

schulung bekamen sie hierfür Tipps zur Textanalyse und Gesprächsvorbereitung, Angaben zur Phasierung des Gesprächs sowie allgemeine Hinweise zum erfolgreichen Gesprächsablauf.

Die Studienbewerber aus den Sprachkursen B2 und C1 wurden durch das LDaF über die Möglichkeit informiert, an einer DSH-vergleichbaren Textproduktion mit anschließendem Beratungsgespräch durch studentische Schreibtutoren teilzunehmen. Sie meldeten sich bei Interesse freiwillig an, wobei einigen die Teilnahme auch seitens der Lehrkräfte empfohlen wurde. Die angemeldeten Sprachkursteilnehmer legten zu zentralen Terminen zunächst einen C-Test ab und bearbeiteten die Aufgabe zur Textproduktion. Im Anschluss vereinbarten sie einen individuellen Beratungstermin. Sie erhielten nach der Anmeldung ein Infoblatt, das zentrale Informationen über die Ziele der tutoriellen Schreibberatung und den Ablauf des Beratungsgesprächs enthielt. Sie konnten sich somit bereits auf das Gespräch vorbereiten und zum Beispiel über Beratungsschwerpunkte und konkrete Fragen nachdenken.

Die individuellen Schreibberatungen erfolgten zu unterschiedlichen Terminen binnen einer Woche nach der Textproduktion. Der genaue Ablauf wird im Folgenden erläutert.

Die Schreiber füllten vor dem Beratungsgespräch den Fragebogen zur Selbsteinschätzung ihrer Deutschkenntnisse aus. Es stand ihnen eine Tutorin zur Seite, die bei sprachlichen Problemen helfen konnte. Die Beschäftigung mit dem Fragebogen unmittelbar vor dem Beratungsgespräch sollte die Reflexion des eigenen Schreib- und Lernverhaltens anregen. Die Studierenden erhielten im Anschluss ihren eigenen Text unkorrigiert zurück und hatten nach Bedarf bis zu 30 Minuten die Gelegenheit, sich damit auseinanderzusetzen. Auch dies diente der Vorbereitung. Die Schreibtutoren füllten unmittelbar vor dem Beratungsgespräch einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung des eigenen Beratungsverhaltens aus. Außerdem beantworteten sie die Fragen zum Text des Schreibers. Dies diente neben der Datenerhebung der bewussten Reflexion der Tutorenrolle und der Auseinandersetzung mit dem Text unmittelbar vor dem Gespräch.

Für das Beratungsgespräch trafen sich Schreiber und Tutor in den Räumen des LDaF. Sie konnten selbst entscheiden, ob sie sich in einem ruhigen Raum (z.B. in einem Beratungsraum oder einem leeren Klassenzimmer) oder unter Menschen (z.B. in der Cafeteria des Bereichs) wohler fühlten.

Im Anschluss an das Beratungsgespräch fand die schriftliche Evaluation statt. Auch hier stand eine Studentin zur Verfügung, um Verständnisfragen zu klären. Die Schreiber hatten danach die Gelegenheit, ihren Text zu überarbeiten und zur Korrektur einzureichen. Die Schreibtuto-

ren erhielten zwei Monate Zeit, um für einen Leistungsnachweis ein Beratungsportfolio anzufertigen.

5.4 Datenaufbereitung und Auswertung

Im Folgenden werden die Aufbereitung der erhobenen Daten und die Auswertung erläutert.

5.4.1 Kategorienbogen

Die Phasierung und die Anliegenbearbeitung der Textfeedbackgespräche wurden mithilfe eines Analysebogens rekonstruiert, wie hier an einem authentischen Datenbeispiel illustriert wird. Zunächst wurden demographische und allgemeine Angaben zum Gespräch erfasst, die den Fragebögen entnommen wurden:

<i>Textfeedbackgespräch Code</i>			409
<i>Schreibtutor/in</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Studiengang</i>	<i>Anmerkungen</i>
B409	weiblich	DaZ/DaF	Häufig wird keine Lösung ausformuliert, weil B409 nicht dazu auffordert. Sie wirkt damit überfordert, S409 zu einer Lösungsformulierung anzuleiten.
<i>Schreiber/in</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Sprachkurs</i>	<i>Anmerkungen</i>
S409	weiblich	B2	S409 hat viele Ideen, aber Schwierigkeiten damit, sie zu formulieren.

Tabelle 13: Analysebogen Textfeedbackgespräch 409 Teil 1

Jedes Gespräch erhielt zur Anonymisierung einen dreistelligen Zahlencode, welchen der Schreibtutor vor Gesprächsbeginn zufällig zog. Schreiber und Schreibtutoren erhielten entsprechend Siglen, die aus einem Buchstaben (B = Berater, S = Schreiber) und dem dreistelligen Zahlencode bestanden. Daneben wurden das Geschlecht, der Studiengang der Tutoren und der Sprachkurs der Schreiber notiert. Außerdem konnten allgemeine Beobachtungen zum Verhalten der Aktanten in den Feldern „Anmerkungen“ notiert werden. Diese Felder wurden ausgefüllt, nachdem das gesamte Gespräch gehört und erfasst war.

Der zweite Teil des Analysebogens umfasst Angaben zur Phasierung:

<i>Phase</i>	<i>Nr.</i>	<i>Dauer</i>	<i>Anmerkungen</i>
1	1	0:00 – 3:49	B409 beginnt etwas unsicher. Das Gespräch wird dann aber schnell flüssiger.
4	1	3:50 – 5:34	B409 fragt nach der Kernidee des Textes. S409 sagt, die TP sei ihr schwer gefallen, da sie nicht über einen thematischen Wortschatz verfüge und es schwierig finde, als Ausländerin über Zuwanderung zu schreiben. Die Diskussion ergibt, dass S409 inhaltliche Probleme sieht.
---	---	5:35 – 5:43	(Unterbrechung von 8 Sekunden, B409 schaltet ihr Handy aus)
Bew	1	5:44 – 5:49	B409 bewertet den Textinhalt („ganz gut“).
3	1	5:50 – 7:44	B409 fragt, worüber S409 sprechen möchte. S409 nennt den Textaufbau, da sie zu viele Wiederholungen gemacht habe (sie nennt konkrete Beispiele) und der Schluss fehle. B409 fragt nach, ob S409 lieber über den Textaufbau oder über den Schluss sprechen möchte, woraufhin S409 entgegnet, der Schluss sei ein Teil des Aufbaus. B409 legt den Aufbau als Ziel fest.
Bew	2	7:45 – 8:24	B409 gibt ein allgemein positives Feedback zur Struktur.
4	2	8:25 – 9:24	S409 ergreift das Wort, als B409 etwas planlos wirkt. S409 erklärt, dass sie noch nie eine Grafikbeschreibung verfasst habe und aufgrund fehlender Redemittel nur einen Satz geschrieben habe.
5	1	9:25 – 31:35	Anliegen 1-9.1
4	3	31:36 – 32:04	S409 gibt an, generell Formulierungsprobleme zu haben. Sie übersetze häufig russische Formulierungen ins Deutsche, was sie als Zeitverschwendung empfinde.
5	2	32:05 – 38:28	Anliegen 9.2-11
Bew	3	38:29 – 41:31	S409 fragt, wie der Text insgesamt sei. B409 gibt daraufhin ein positives Feedback. Es folgt eine Diskussion darüber, an welcher Stelle die eigene Meinung in einer DSH-TP angemessen sei.
6	1	41:32 – 42:26	B409 evaluiert das Gespräch mit der Frage, ob S409 mit der Beratung zufrieden sei. S409 bejaht und sagt, sie habe jetzt ein besseres Gefühl.
2	1	42:27 – 43:11	S409 sagt, sie habe gedacht, mehr Fehler gemacht zu haben. Daraufhin erklärt B409, dass dieses Thema nicht Ziel des Gesprächs sei und es um die Makroebene gehe, weswegen sie Fehler nur verbessert habe, wenn sie zur Unverständlichkeit des Textes geführt haben. [Interessant: Bei Schreibern könnte der Eindruck bleiben, sie hätten keine Fehler gemacht!]
5	3	43:12 – 45:28	Anliegen 12
6	2	45:29 – 46:35	B409 erkundigt sich, ob S409 „sonst noch Fragen“ habe. S409 verneint und sagt, sie sei „zufrieden und froh“, sie schätze sich immer zu schlecht ein.

Tabelle 14: Analysebogen Textfeedbackgespräch 409 Teil 2

Es wurde zunächst die Gesprächsphase eingetragen, wobei sich die Phasierung an Grieshammer et al. (2012: 139-142) orientiert:

<i>Nr.</i>	<i>Phase</i>
1	„Aufwärmen“ und den Ratsuchenden kennen lernen
2	Die Schreibberatung vorstellen und Erwartungen abgleichen
3	Den Beratungsschwerpunkt festlegen
4	Ursachen für Schreibschwierigkeit herausarbeiten
5	Lösungswege finden, Techniken erarbeiten und ausprobieren
6	Zum Ende kommen: Ergebnisse festhalten, Arbeitsvereinbarungen treffen
Bew	Bewertung des Textes

Tabelle 15: Nummerierung der Phasen in Anlehnung an Grieshammer et al. 2012: 139-142 ergänzt um die Phase „Bewertung“

Die nicht vorgesehene, aber häufig auftretende Phase, in der der Schreibtutor den Text bewertet, wurde mit „Bew“ vermerkt. In der zweiten Spalte gab es den Eintrag, zum wievielten Mal die jeweilige Phase im Gespräch realisiert wurde. In der dritten Spalte ging es um die Phasendauer, es wurden Beginn und Ende der Aufnahme (MM:SS) vermerkt. Zuletzt wurden auch hier Beobachtungen notiert. Diese konnten durch interpretative Kommentare in eckigen Klammern ergänzt werden (z.B. Phase 2.1: [Interessant: Bei Schreibern könnte der Eindruck bleiben, sie hätten keine Fehler gemacht!]). Bei Phase 5 wurden jeweils nur die Anliegennummern notiert, da sich der dritte Teil des Analysebogens ausführlich mit dieser Phase beschäftigt. Die Eintragung der Phasen erfolgte chronologisch. Wenn es zu Unterbrechungen kam (z.B. weil ein Aktant seinen Platz verließ, um etwas zu holen), wurde dies ebenfalls notiert (in diesem Beispiel: 5:35-5:43). Die Unterbrechungszeiten (hier: 8 Sekunden) wurden in der Auswertung von der Gesamtgesprächsdauer abgezogen, da zum Teil lange Unterbrechungen auftraten (Aktanten gingen zur Toilette oder führten Telefonate), was das Ergebnis verzerrt hätte.

Der letzte Teil des Analysebogens beschäftigt sich mit der Anliegenbearbeitung (Phase 5):

<i>Phase 5: Anliegenbearbeitung</i>						
<i>Nr.</i>	<i>Dauer</i>	<i>Textstelle</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Thematisierung</i>	<i>Lösung</i>	<i>Anmerkungen</i>
1	9:25 – 11:15	Die vorliegende Grafik zeigt, dass die Prozentzahl der Ausländer in Deutschland von 1951 Jahr bis 2007 Jahr gesteigert hat.	A2	B409	Diskussion	B409 sagt, wenn man den Text lese und die Grafik nicht sehe, blieben Fragen. Daher solle S409 mehr auf die Zahlen eingehen. S409 fragt, was sie sagen könne. B409 formuliert einen Beispielsatz. Sie diskutieren über die Grafik. B409 schlägt vor, mehr Details zu nennen. Es werden Lösungen besprochen, aber nicht verschriftlicht.
2	11:16 – 11:32	siehe Nr. 1	E6	B409	Ja, B409	B korrigiert „gesteigert hat“ in „gestiegen ist“.

Tabelle 16: Analysebogen Textfeedbackgespräch 409 Teil 3 (Auszug: Anliegen 1-2 von 12)

Hier wurden die einzelnen Anliegen, die besprochen wurden, getrennt voneinander erfasst. Sie wurden jeweils chronologisch nummeriert und ihre Dauer notiert. Wurde über eine konkrete Textstelle gesprochen, was meistens der Fall war (die Textstellen wurden meistens laut vorgelesen), wurde diese eingefügt. Unter „Anmerkungen“ wurde die Anliegenbearbeitung grob rekonstruiert. Hieraus wurde erschlossen, wer das Anliegen thematisierte (Schreibtutor,

und Lösungsfindung übertragen. In der Auswertung können so einerseits die Tutoren- und Schreibergruppen verglichen werden, andererseits können Rückschlüsse über den Zusammenhang zwischen Thematisierung und Lösungsfindung, Thematisierung und Kategorie usw. gezogen werden. Mithilfe des Programms MAXQDA wurde annotiert, welche Textteile in den Gesprächen explizit thematisiert wurden. Hieraus wurde errechnet, wie hoch der Prozentanteil des Textes ist, der besprochen wurde. Die ausführlichen Anmerkungen gingen nicht systematisch in die Auswertung mit ein. Sie wurden exemplarisch herangezogen.

5.4.2 Transkription ausgewählter Textfeedbackgespräche

Aus dem Gesamtkorpus wurde ein Feinkorpus von 9 Textfeedbackgesprächen mit dem Programm EXMARaLDA nach HIAT-Konventionen (vgl. Rehbein et al. 2004) komplett transkribiert. Daraufhin wurden verschiedene Annotationen vorgenommen. Dies diente der qualitativen Untersuchung der von den Tutoren eingesetzten Strategien.

Erstens wurden alle von den Schreibtutoren gestellten Fragen ermittelt und in Anlehnung an von Kügelgen (2009) in vier Kategorien eingeteilt: die Informationsfrage, die Examensfrage, die Informations-Evidenz-Frage und die Regiefrage. Hinzugefügt wurde die Kategorie Aufforderungen und Vorschläge, um sprachliche Äußerungen zu erfassen, die nicht die Illokution, aber die sprachliche Form einer Frage haben. Die Kategorien werden im 8. Kapitel ausführlich erläutert. Die einzelnen Kategorien wurden wiederum induktiv anhand der Daten in Unterkategorien unterteilt. Zu jeder Kategorie und Unterkategorie wurde dabei ein Prototyp formuliert, an dem sich die Einordnung der Fragen orientierte. Die den verschiedenen Kategorien zugeordneten Fragen wurden dann noch einmal überprüft, um Zuordnungsfehler zu bereinigen. Die Ergebnisse wurden einerseits quantifiziert, sodass die Vergleichsgruppen gegenübergestellt werden konnten, andererseits wurden exemplarische Transkriptanalysen vorgenommen, um den Zweck der verschiedenen Fragekategorien im Diskurszusammenhang zu illustrieren.

Zweitens wurden weitere Strategien annotiert, die die Schreibtutoren anwendeten. Zur Annotation dieser Strategien wurde im ersten Schritt ein Katalog möglicher Strategien zusammengestellt, die den Tutorenhandbüchern und Studien zur Schreibberatung entnommen wurden. Im zweiten Schritt wurden Strategien, die in den Transkripten zusätzlich induktiv gefunden wurden, hinzugefügt.

Drittens wurden Stellen annotiert, anhand derer sich Aussagen über die Teilkompetenzen der Gesprächskompetenz der Schreibtutoren nach Becker-Mrotzek (2009: 74f.) machen lassen. Es

wurde entsprechend zwischen dem Prozessieren von Wissen, Identität/ Beziehung, Mustern und Verständnissicherung unterschieden. Die Annotation erfolgte exemplarisch nach Auffälligkeiten.

Aufgrund der Analyse der Gesprächsphasierung wurde zwei Gesprächsphasen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Phase 2, in der die Schreibberatung vorgestellt und gegenseitige Erwartungen abgeglichen werden, ist wie in Kapitel 4.3.3 erläutert eine für die tutorielle Schreibberatung entscheidende Phase. Die Analyse der Phasierung, die im 7. Kapitel vorgestellt wird, ergibt, dass diese Phase aber auffallend selten und kurz realisiert wird. Deswegen wurden die 27 Vorkommnisse dieser Phase in allen Gesprächen komplett transkribiert und detailliert analysiert. Ebenso wurden zusätzliche Transkripte aus verschiedenen Beratungsgesprächen zur Phase „Bewertung“ angefertigt und analysiert, da dies eine Phase ist, die nicht auftreten dürfte, da sie den Beratungsgrundsätzen widerspricht, sie aber tatsächlich häufig realisiert wird.

5.4.3 Auswertung der verschiedenen Fragebögen

Die Fragebögen wurden in Excel quantitativ ausgewertet, sodass Vergleiche zwischen den Schreiber- und Tutorengruppen gezogen werden konnten. Sie wurden zur Beschreibung der Stichprobe und zur Erklärung der Ergebnisse herangezogen. Die Auswertung wurde doppelt geprüft. Die Ergebnisse finden sich im folgenden Kapitel.

5.4.4 C-Test-Auswertung

Die Auswertung der C-Tests erfolgte ausschließlich mit Richtig/Falsch-Wert. Das bedeutet, dass nur vollständig richtige Lösungen gewertet wurden. Eine Alternative wäre der Worterkennungswert gewesen. Hier zählen z.B. auch Lösungen, bei denen das richtige Wort gemeint, die Orthographie oder Grammatik (z.B. Plural statt Singular) aber fehlerhaft sind. Eine Auswertung nach Worterkennungswert ist bei der Testung von Studierenden mit DaF nicht üblich und wird eher im schulischen Kontext eingesetzt. Für jede richtige Lösung wurde ein Punkt vergeben. Die Auswertung wurde doppelt geprüft.

5.4.5 Profilanalyse

Das Textkorpus, bestehend aus 33 Textproduktionen der internationalen Schreiber, wurde hinsichtlich der syntaktischen Komplexität der Texte mit der Profilanalyse nach Griebhaber (2013) ausgewertet. Die Profilanalyse ist ein „auf wenige Aspekte der Wortstellung fokussiert[es]“ (Griebhaber 2013: 1) Verfahren zur Ermittlung der grammatischen Komplexität anhand authentischer Sprachproben, also z.B. Lernertexte. Das Verfahren fußt auf grundlegenden Wortstellungsmustern des Deutschen, die verschiedenen Längsschnittstudien zufolge von Sprechern des Deutschen als Erstsprache (Tracy 2008) sowie des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache (vgl. Clahsen 1985; Diehl et al. 2000; Pienemann 1981; 1998) in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden.

Stellungsmuster	<i>Vorfeld</i>	<i>Finitum/Konj.</i>	<i>Mittelfeld</i>	<i>Nachfeld/PART</i>
4 Nebensatz	...,	dass	sie* ins Theater	geht.
3 Inversion	Danach	geht	Maria* nach Hause.	
	Wen	will	Maria*	treffen?
2 Separation	Maria	kommt	um 8 Uhr	an.
	Maria*	will	ins Theater	gehen.
1 Finitum	Maria*	geht	ins Kino.	
0 Bruchstücke	Danke!			

Tabelle 19: Grundlegende Wortstellungsmuster nach Griebhaber 2013: 2, * Subjekt

Die Stellung der verbalen Elemente bildet die Grundlage für die Profilanalyse. Es wird zwischen bruchstückhaften Äußerungen ohne finitem Verb (0), einfachen Sätzen mit finitem Verb (1), der Trennung von finiten und infiniten Verbteilen (2), der Subjektstellung nach finitem Verb bei vorangestellten Adverbialen (3) und finitem Verb in Satzendstellung von Nebensätzen (4) unterschieden. Zur Analyse ergänzt Griebhaber (2013) in einen Hauptsatz eingeschobene Nebensätze mit Verbendstellung (5): „Ähnlich wie die Separation stellt sie höhere Anforderungen an die Planung und Prozessierung der Äußerung als ein Nebensatz, der lediglich an eine komplette Äußerung angeschlossen wird“ (Griebhaber 2013: 16). In einen Hauptsatz eingeschobene ggf. erweiterte Partizipialattribute (6) bilden die höchste Stufe:

„Bei den Partizipialattributen wird die bisherige Systematik der Wortstellungsregeln durchbrochen, da nicht das Finitum als Basis dient, sondern eine infinite Form, ein Partizip I oder II. Diese nach einem Artikelwort links vor dem Bezugssubstantiv stehenden Partizipien können durch einen dem Bezugssubstantiv folgenden Relativsatz ersetzt werden“ (Griebhaber 2013: 17).

Es ergibt sich folgende Tabelle für die Bestimmung der Wortstellungsmuster. Die Beispielsätze⁴¹ stammen aus dem Textkorpus.

⁴¹ Die Beispielsätze wurden originalgetreu übernommen. Fehler wurden nicht korrigiert, da sie auch bei der Profilanalyse nicht von Bedeutung sind.

<i>Stufe mit entscheidenden Merkmalen</i>	<i>Beispiel aus dem Textkorpus</i>
6 Insertion eines <i>[Partizipialattributs]</i>	Das <i>[vorgegebene]</i> Säulendiagramm stellt in Prozentzahlen die Anteil von Ausländer in Deutschland von 1951 bis 2007 vor.
5 Insertion eines <i>[Nebensatzes]</i>	Noch ein wichtiger Aspekt, <i>[der zu diese Entwicklung führt]</i> , ist der Mangel an Bewegung.
4 Nebensätze mit finitem Verb ^F in Endstellung	..., dass sie gesund <i>bleiben^F</i> .
3 Subjekt* nach <i>finitem Verb^F</i> nach vorangestellten Adverbialen	Danach <i>stieg^F der Anteil*</i> kräftig <i>an</i> .
2 Separierung finiter^F & infiniter^{IF} Verbteile	Manche Ausländer <i>möchten^F</i> einfach mehr Geld <i>verdienen^{IF}</i> .
1 Finite Verb^F in einfachen Äußerungen	Die Kinder <i>sind^F</i> unsere Zukunft.
0 Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb	Sogar das Gegenteil/

Tabelle 20: Erwerbsstufen nach Griebhaber 2013: 2 mit Beispielen aus dem Textkorpus

Zur Profilanalyse wird der Text in Äußerungen segmentiert. Die syntaktische Struktur jedes Segments wird analysiert und einer Profilstufe zugeordnet. Die Verteilung der Erwerbsstufen ergibt das Profil des Schreibers. Anhand dessen lässt sich bestimmen, wie komplex der Text insgesamt ist: „Das Profil gibt Auskunft über die Zahl der Äußerungen insgesamt und über die Anteile der jeweiligen Muster. Damit lässt sich sehr schnell die grammatische Komplexität der Sprachprobe beurteilen“ (Griebhaber 2013: 4).

Zur Erfassung des Sprachstandes wird das höchste Muster herangezogen, das der Schreiber erworben hat: „Ein Muster wird dann als erworben betrachtet, wenn es in einer Sprachprobe mindestens dreimal realisiert wird“ (Griebhaber 2013: 6).

Nach Griebhaber (2013: 1) korrespondiert die erreichte Profilstufe

- mit der Quantität der Lerneräußerungen,
- mit der grammatischen Korrektheit
- und mit dem Grad der Literalität.

Außerdem gibt sie „Hinweise auf weitere Bereiche des Sprachstands [...], ohne dass diese Bereiche direkt gemessen werden“ (Griebhaber 2013: 6), u.a. auf den Wortschatz des Schreibers und die formale Richtigkeit des Textes.

Die folgende Tabelle zeigt sprachliche Mittel, die von einem L2-Sprecher/-Schreiber auf der jeweiligen Erwerbsstufe erwartet werden können⁴²:

⁴² Die sprachlichen Mittel wiederum lassen keinen Rückschluss darauf zu, dass die jeweilige Profilstufe erreicht ist: „Der Weg geht von der Ermittlung des Profils zur Bestimmung der Erwerbsstufe, aus der dann die schon erworbenen Mittel erschließbar sind“ (Griebhaber 2013: 7).

<i>Stufe</i>	<i>Wortschatz</i>	<i>Verben</i>	<i>Verkettung</i>	<i>Sonstiges</i>
4-6	differenziert		dichtes Netz mit Anaphern	Partikeln zur Hörersteuerung
3	ausreichend, Wortbildung	Präfixverben	Anaphern, Deiktika im Vorfeld: <i>Und dann ...</i>	selbstständig
2	ausreichend, Lücken, Genus unsicher	Perfekt, Modalverben	Anaphern gering: <i>sie, er, ...</i>	Hörerhilfe
1	eingeschränkt, Lücken, Genus unsicher	wenige, Finitum	kaum Anaphern	Hörerhilfe erforderlich
0	sehr große Lücken	sehr wenige, oft fehlend, einige irgendwie flektiert	keine Anaphern	Hörerhilfe essentiell, Mimik, Gestik

Tabelle 21: Erwerbsstufen und sprachliche Mittel im Erwerb des Deutschen als L2 nach Griebhaber 2013: 7

Die Texte der Schreiber wurden mit einem Textverarbeitungsprogramm originalgetreu transkribiert, d.h. alle Fehler wurden übernommen. Die Texte wurden in MAXQDA, eine Software für die qualitative Analyse von Daten eingelesen und zu einem Korpus zusammengeführt. Zunächst wurden syntaktische Segmente eingeteilt, die dann den entsprechenden Profilstufen zugeordnet und codiert wurden. Die Zuordnung, die von mir vorgenommen wurde, wurde von einer anderen Doktorandin geprüft, um Fehler zu korrigieren und Zweifelsfälle auszuräumen. MAXQDA gibt einerseits Profile für jeden einzelnen Text, andererseits jede Profilstufe mit den zugehörigen Segmenten aus allen Texten aus.

Das Textkorpus wurde profilanalytisch hinsichtlich der Verteilung der Erwerbsstufen, der erreichten Profilstufe und der Spitzenstufe ausgewertet. Die erreichte Profilstufe meint das komplexeste Wortstellungsmuster, das mindestens 3x in einem Text realisiert wurde, die Spitzenstufe hingegen das komplexeste Wortstellungsmuster, das in einem Text überhaupt, d.h. auch nur 1 oder 2x zu finden ist. Außerdem wurde die Textlänge anhand der Wörter- und der Segmentzahl ermittelt. Die Ergebnisse der B- und C-Kurs-Teilnehmer wurden gegenübergestellt. Aus den Ergebnissen wurden drei Leistungsgruppen ermittelt, die als Vergleichsgruppen bei der Analyse der Textfeedbackgespräche und weiterer Daten herangezogen werden. Exemplarisch wurden zudem häufig auftretende Segmentstrukturen analysiert, die das Potenzial beinhalten, eine höhere Erwerbsstufe zu erreichen und somit auf einen gerade stattfindenden Entwicklungsschritt hindeuten. Hierzu gehören die nicht geglückte oder fälschlicherweise vorgenommene Inversionen, Nebensatzstrukturen mit falscher Verbstellung, fehlerhaft gewählte Finit- oder Infinitformen, fehlende Verbteile und zuletzt komplexe Sätze auf Stufe 1.

5.4.6 DSH-Bewertungsbogen

Die Texte der Schreiber wurden von zwei erfahrenen DSH-Prüferinnen der Universität Duisburg-Essen im Hinblick auf die Erfüllung der Anforderungen der DSH bewertet.⁴³ Hierzu wurde ein Bewertungsbogen verwendet, der zur DSH-Korrektur an der Universität Duisburg-Essen in Gebrauch ist. Er orientiert sich, wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert, an den Vorgaben des DSH-Handbuchs (2012). Die Prüferinnen nahmen die Bewertung unabhängig voneinander vor, d.h. sie kannten die Beurteilung der Erstprüferin nicht. Es kam nicht zu starken Abweichungen, sodass keine Drittkorrektur notwendig war. Die Ergebnisse beider Prüferinnen wurden gemittelt.

Die vergebenen Punkte wurden in Excel aufgearbeitet, sodass sowohl global als auch differenziert für die inhaltlichen Teilbereiche (Einleitung, Schluss, Grafikbeschreibung, Benennen und Erläutern von Gründen, Meinung, Gedankenführung/ Roter Faden) und sprachlichen Aspekte (Kohärenz-/ Kohäsionsmittel, Wort- und Satzebene, Orthographie und Interpunktion, Wortschatzspektrum/ Wortbeherrschung/ Wortbildung) Ergebnisgrafiken erstellt und Schreibergruppen verglichen werden konnten. Zu jeder Bewertungskategorie wurden die Ergebnisse anhand von Textbeispielen diskutiert. Die Texte wurden hierfür in MAXQDA auf geeignete Beispiele, z.B. spezifische Wortfelder oder Kollokationen, durchsucht und entsprechend annotiert.

6. Zu den Teilnehmern

Die Teilnehmer an den Textfeedbackgesprächen werden in diesem Kapitel ausführlich vorgestellt, da die Beziehung zwischen Schreiber und Schreibtutor die Beratung maßgeblich beeinflusst (vgl. Kapitel 4). Die Schreiber sind in der Konstellation der vorliegenden Textfeedbackgespräche insofern eine besondere Zielgruppe, als dass es sich erstens um fremdsprachige Studierende handelt und sie sich zweitens noch in der Studienpropädeutik befinden, also noch nicht mit dem Schreiben im Studium an einer deutschsprachigen Hochschule vertraut sind. Bisher sind keine Schreibberatungskonzepte für diese Zielgruppe bekannt. Entsprechend liegen auch keine Studien vor. Die Schreibtutoren sind Studierende verschiedener Studiengänge, da für die Untersuchung von Interesse ist, ob der Studiengang Einfluss auf das Beratungsverhalten hat.

⁴³ Ich danke Hülya Isiklar und Dr. Andrea Schäfer herzlich dafür, die Textbewertung vorgenommen zu haben.

6.1 Zur Konstruktion der Stichprobe

Da die Einrichtung einer Schreibberatung für Sprachkursteilnehmer am Lehrgebiet DaF durch die Untersuchung erst initiiert wurde, wurde auch die Stichprobe bewusst und zu diesem Zweck konstruiert. Die erste hier interessierende Population umfasst Studierende am Germanistischen Institut, die zu Schreibtutoren geschult werden, die zweite die Sprachkursteilnehmer. Über ein Seminar am Germanistischen Institut der WWU Münster wurden die Schreibtutoren für die Untersuchung gewonnen. Das Seminar zum Thema „Tutorielle Schreibberatung für Schreibende mit Deutsch als Erst- und Fremdsprache“ war für Studierende der Studiengänge Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch (Lehramt für sämtliche Schulformen), Lehramt Deutsch für Haupt-, Real- und Gesamtschulen, den Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/ Interkulturelle Pädagogik und das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache geöffnet. Alle Studierenden befanden sich aufgrund der Modulzuordnung mindestens im fünften Fachsemester. Der Veranstaltungskommentar machte deutlich, dass das Seminar mit einer Schulung zum Schreibtutor und einer Praxisphase, in der Beratungsgespräche mit fremdsprachigen Studierenden durchgeführt und aufgezeichnet werden, verbunden war. Es ist daher davon auszugehen, dass sich vor allem Studierende anmeldeten, die grundsätzlich Interesse an der Thematik mitbrachten. Da die Bachelor-Studierenden eine hohe Semesterwochenstundenzahl haben, ist jedoch nicht auszuschließen, dass sich einige aufgrund des Seminartermins und nicht aufgrund des Themas für die Teilnahme entschieden.

Die Schreiber wurden in den B2- und C1-Kursen des Lehrgebiets DaF angeworben. Sie meldeten sich freiwillig, wobei einigen die Teilnahme durch ihre Lehrer empfohlen wurde. Es lässt sich vermuten, dass die teilnehmenden Studierenden einem Gespräch mit ihnen unbekannten deutschsprachigen Studierenden generell aufgeschlossen gegenüber standen, wogegen sich möglicherweise eher unsichere Studierende erst gar nicht anmeldeten. Wie sich in Gesprächen mit und zwischen den Studierenden zeigte, war die Teilnahme am Beratungsgespräch aber nicht die einzige Motivation für die Anmeldung. Die Studierenden reizte außerdem und teilweise sogar ausschließlich die Möglichkeit, an einem C-Test und einer Textproduktion unter DSH-Prüfungsbedingungen teilzunehmen, sodass sie das Beratungsgespräch dafür in Kauf nahmen.

In beiden Stichproben gibt es also sowohl interessierte und motivierte Studierende als auch solche, die eher zufällig bzw. aus anderen Gründen teilnahmen. Da es sich um eine Beratung zum Thema Schreiben handelt, meldeten sich vermutlich Studierende an, die entweder Defizi-

te im Bereich der Textproduktion hatten oder aber auch ihre ohnehin schon guten Fähigkeiten weiter ausbauen wollten.

Aufgrund der Freiwilligkeit ist davon auszugehen, dass weder die Schreibtutoren noch die Schreiber für die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden bzw. der LDaF-Kursteilnehmer repräsentativ sind. Es handelt sich um Gelegenheitsstichproben (vgl. Bortz/ Döring 2006: 401), d.h. als Teilnehmer wurden alle Interessierten, die verfügbar waren, sich freiwillig meldeten und die Zugangsvoraussetzungen erfüllten (Tutoren: Seminarzulassung, Schreiber: min. B2-Kurs), unkontrolliert in die Stichpunkte aufgenommen. Dies stellt jedoch in diesem Fall keinen Nachteil dar. Vielmehr ist es unter authentischen Bedingungen sogar wünschenswert, dass nur die Studierenden Schreibtutoren werden, die Interesse an der Methode zeigen, und dass sich nur die Schreiber zur Beratung anmelden, die auch wirklich den Wunsch nach einer solchen Begleitung haben. Insofern kann die Stichprobe als repräsentativ für interessierte, freiwillige Teilnehmer beider Gruppen gesehen werden. Repräsentativität hinsichtlich der Gesamtheit aller Lehramtsstudierenden oder aller Sprachkursteilnehmer wird nicht angestrebt, denn das würde bedeuten, Studierende unfreiwillig zur Tutorentätigkeit zu verpflichten und den Schreibenden Zwangsberatungen zu verordnen.

Insgesamt wurden in den Seminaren 52 Studierende zu Schreibtutoren ausgebildet, das Gesprächskorpus besteht aber aus 33 Gesprächen, d.h. 19 Studierende wurden nicht in die Stichprobe aufgenommen. Auswahlkriterium war neben der Vollständigkeit der Daten⁴⁴ und der Einwilligung zur Untersuchungsteilnahme⁴⁵ der Studiengang der Schreibtutoren, der sich in den 52 Gesprächen folgendermaßen verteilt:

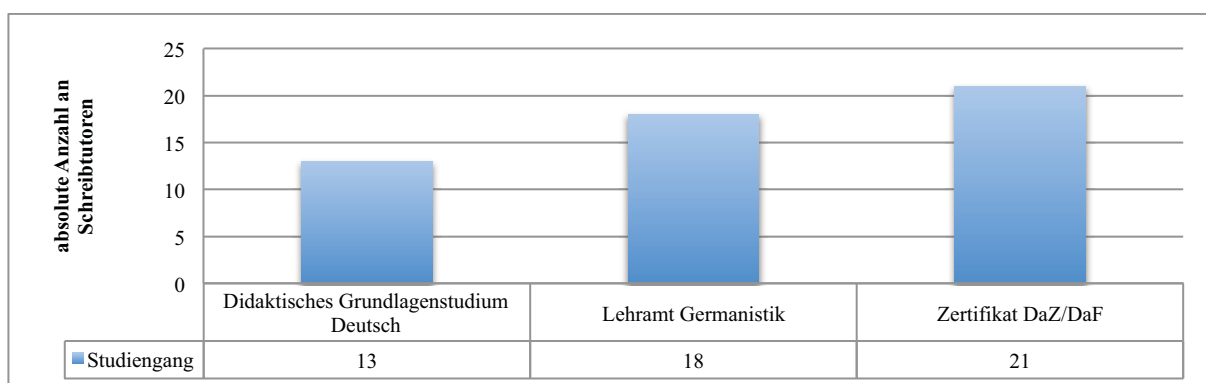


Abbildung 26: Studiengänge der Schreibtutoren der Gesamterhebung in absoluten Zahlen, n = 52

Bei 11 der 13 von den DGS-Studierenden geführten Gespräche lagen die Daten vollständig vor. Dementsprechend wurde die Gruppengröße auf 11 festgelegt. Die Gespräche der anderen

⁴⁴ Hierzu gehören neben der vollständigen Aufnahme des Textfeedbackgesprächs auf Schreiberseite der C-Test, die Textproduktion, der Fragebogen und der Evaluationsbogen, auf Tutorenseite die Fragebögen und der Evaluationsbogen. In vier Fällen lagen nicht alle Daten vor, sodass die Gespräche aussortiert wurden.

⁴⁵ Zwei Studierende willigten nicht ein. Ihre Gespräche wurden somit nicht berücksichtigt.

beiden Gruppen wurden nach der Kurseinteilung der DaF-Schreiber elizitiert. Von den 52 dokumentierten Gesprächen wurden 27 mit B- und 25 mit C-Kursteilnehmern geführt. Um dies im Korpus abzubilden, wurden 17 Gespräche mit B- und 16 Gespräche mit C-Kursteilnehmern ausgewählt. Erfüllten mehrere Gespräche die Kriterien, entschied das Los. Zur Transkription wurden 9 Textfeedbackgespräche ausgewählt. Es wurden aus den Teilkorpora der Gespräche mit DGS-, GER- und DAF-Studierenden jeweils 3 der 11 Gespräche gelöst.

6.2 Die Schreibtutoren

Im Folgenden werden die 33 Schreibtutoren, die die vorliegenden Textfeedbackgespräche geführt haben, vorgestellt. Die Schulung, die sie durchlaufen haben, wird dargestellt. Außerdem werden die Ergebnisse der Fragebögen präsentiert.

6.2.1 Allgemeine Daten

Es liegen Daten zum Alter, dem Geschlecht, den Studienfächern und Fachsemestern sowie den Sprachkenntnissen der Schreibtutoren vor, die mit einem Fragebogen ermittelt wurden. Die Schreibtutoren sind im Durchschnitt 25 Jahre alt und studieren im 5. bis 10. Fachsemester. 6 Schreibtutoren sind männlich, 27 weiblich. Die Verteilung der Geschlechter auf die Studiengänge ist folgendermaßen:

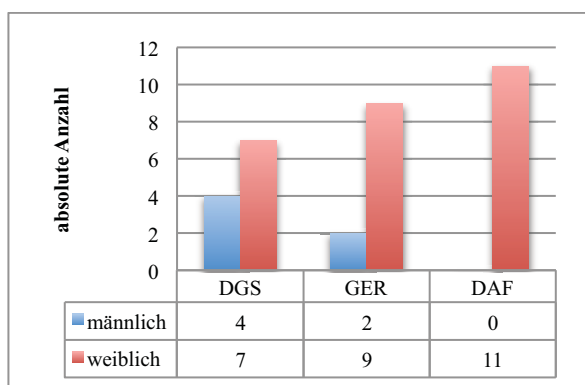


Abbildung 27: Geschlecht der Schreibtutoren differenziert nach Studiengängen in absoluten Zahlen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Es entspricht meiner persönlichen Seminarerfahrung am Germanistischen Institut, dass die Lehramt- und insbesondere die Germanistik- und DaZ/DaF-Studierenden überwiegend weiblich sind.

Die Erstsprache aller Schreibtutoren ist Deutsch. Niemand ist zweisprachig aufgewachsen, aber alle geben an, mindestens eine Fremdsprache zu beherrschen. Im Schnitt besitzen die Studierenden Kenntnisse in 2,4 Fremdsprachen.

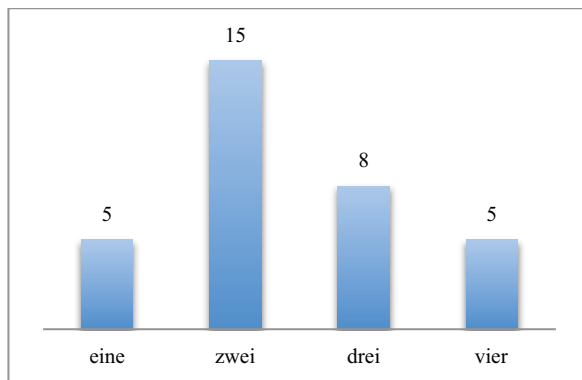


Abbildung 28: Anzahl der von den Schreibtutoren gesprochenen Fremdsprachen in absoluten Zahlen, n = 33

Insgesamt werden neun verschiedene Fremdsprachen angegeben⁴⁶:

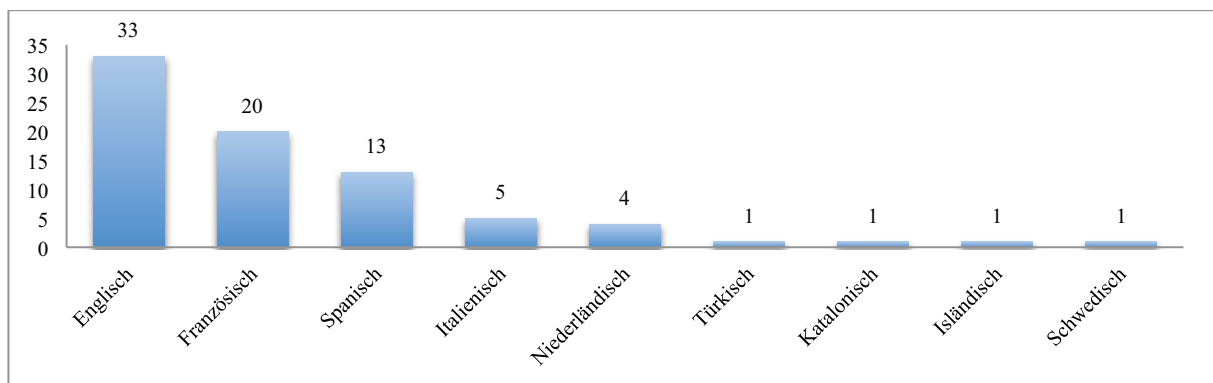


Abbildung 29: Fremdsprachenkenntnisse der Schreibtutoren in absoluten Zahlen, n = 33

Alle Studierenden sprechen Englisch. Daneben dominieren romanische Sprachen und Niederländisch, was im Münsterland häufig als Schulfremdsprache angeboten wird. Es zeigen sich Unterschiede in der Anzahl der von den Schreibtutoren gesprochenen Fremdsprachen, die hier differenziert nach den Studiengängen der Tutoren dargestellt sind:

⁴⁶ Außerdem wird gelegentlich Latein und Altgriechisch angegeben, was in dieser Grafik nicht berücksichtigt wird, da diese Sprachen nicht von allen Studierenden als Fremdsprachen erkannt und daher häufig nicht angegeben wurden, obwohl aufgrund der Studienordnungen der Studierenden Kenntnisse vorhanden sein müssen.

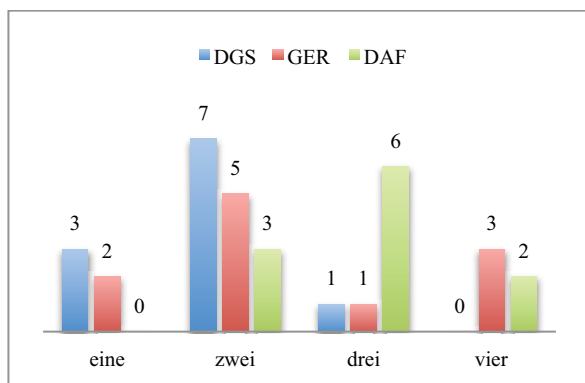


Abbildung 30: Anzahl der von den Schreibtutoren gesprochenen Fremdsprachen in absoluten Zahlen differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Fremdsprache	DGS	GER	DAF
Englisch	11	11	11
Französisch	4	8	8
Spanisch	3	4	6
Italienisch	0	2	3
Niederländisch	2	1	1
Türkisch	0	0	1
Katalonisch	0	1	0
Isländisch	0	0	1
Schwedisch	0	0	1
insgesamt	20	27	32

Tabelle 22: Fremdsprachenkenntnisse der Schreibtutoren in absoluten Zahlen differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Es zeigt sich, dass die Germanistik-Fachstudierenden insgesamt mehr Fremdsprachen beherrschen als die Studierenden, die Deutsch als didaktisches Grundlagenfach belegen. Die DaZ/DaF-Studierenden beherrschen die meisten Fremdsprachen. Bis auf wenige Ausnahmen zeigt sich diese Verteilung auch in Bezug auf die einzelnen Sprachen. Interessant ist hierbei auch ein Blick auf die Fächer, die die DGS- und GER-Studierenden belegen:

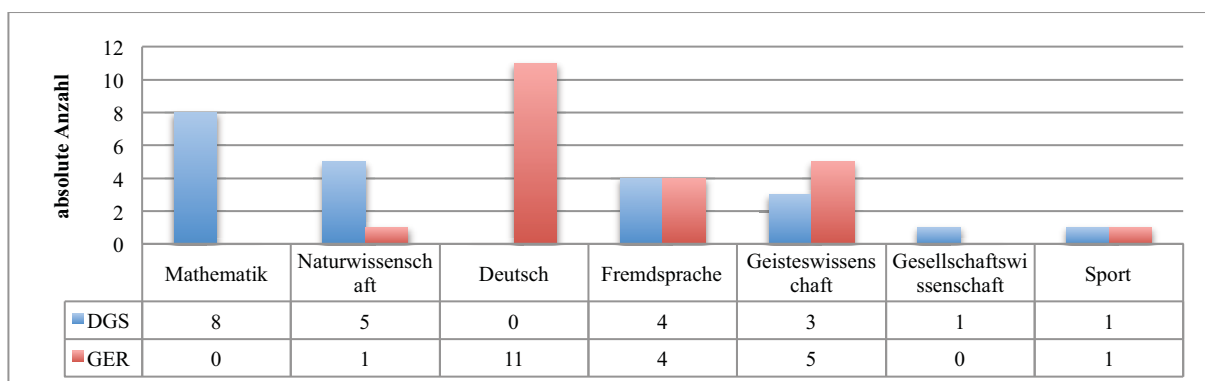


Abbildung 31: Erst- und Zweitfächer der DGS- und GER-Studierenden in absoluten Zahlen, $n = 44$

Während die Germanistikstudierenden als Zweitfach überwiegend eine Geisteswissenschaft oder eine fremdsprachige Philologie studieren, belegen die DGS-Studierenden vor allem Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer. Dies ist eine Erklärung für die unterschiedliche Verteilung der Fremdsprachenkenntnisse.

Aus den vorgestellten Daten kann geschlossen werden, dass die Sprachlernerfahrungen und die allgemeinsprachlichen sowie fremdsprachlichen Kenntnisse von den DAF- über die GER- zu den DGS-Studierenden abnehmen, was sich auf die Textfeedbackgespräche mit den fremdsprachigen Studierenden auswirken könnte. An dieser Stelle sei noch einmal ein Blick auf die Verteilung der ursprünglich 52 Studierenden auf die verschiedenen Studiengänge geworfen: Es nahmen zu 40% DAF-, zu 35% GER- und zu 25% DGS-Studierenden teil. Es meldeten sich damit mehr Studierende an, die im Schnitt größere Fremdsprachenkenntnisse besaßen.

6.2.2 Schreibtutorenschulung

Die Schreibtutorenschulung fand in Seminaren⁴⁷ am Germanistischen Institut der WWU Münster unter meiner Anleitung statt. Sie orientierte sich an der Schreibberaterausbildung, die ich selbst am Germanistischen Institut bei Dr. Johannes Berning⁴⁸ absolviert habe, und an den Ausbildungskonzepten von Bräuer (2005), Brandl (2009) und Grieshammer et al. (2010), die in Kapitel 4.4 vorgestellt wurden. Außerdem flossen Erkenntnisse aus der Schreibberatungsforschung ein, insbesondere aus Studien zur Beratung von fremdsprachigen Studierenden, die in Kapitel 4.5 diskutiert wurden. Die Schulung umfasste 90 Stunden, von denen 30 in Präsenzzeit und 60 in Lerngruppen und Einzelarbeit erfolgten. Die Konzeption orientiert sich am Makrodesign von Trainingsprogrammen nach Silbermann (2006):

- Vermittlung von Wissensgrundlagen
- Vertiefung der Inhalte
- Aktives Lernen und Anwenden
- Transfersicherung

Die Seminar- bzw. Schulungsinhalte können folgendermaßen illustriert werden:

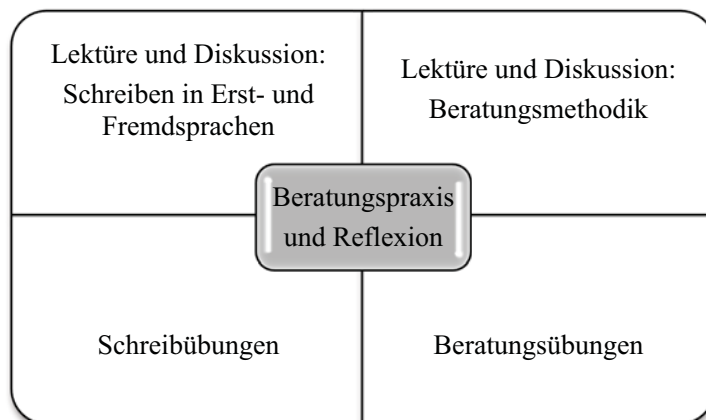


Abbildung 32: Schreibtutorenschulung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung im Wintersemester 2011/12 und Sommersemester 2012 am Germanistischen Institut der WWU Münster unter der Leitung von Ina Lammers

⁴⁷ Die Einbindung der Schulung in die universitäre Lehrerbildung kommt dem Wunsch angehender Lehrer nach: Palmowski (1995), Wild (2003) und Schnebel (2007) stellen einen stetig wachsenden Beratungsbedarf an Schulen fest. Baumert und Kunter (2006) nennen Beratungswissen neben Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, pädagogischem Wissen und Organisations- und Interaktionswissen explizit als einen Bereich der professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden. Auch die KMK (2004) bezeichnet die Beratung von Eltern und Schülern als eine zentrale Kernaufgabe von Lehrenden, die in der Allgemeinen Dienst- und Schulordnung für Lehrkräfte festgehalten ist. Lehrende fühlen sich aber durch ihr Hochschulstudium und das Referendariat unzureichend auf Beratungstätigkeiten vorbereitet, weswegen sie Elterngespräche häufig vermeiden (vgl. Hertel 2009; Wild 2003). Dem expliziten Wunsch von Lehrkräften nach Aus- und Fortbildungen im Beratungsbereich sollte die Lehrerbildung daher nachkommen.

⁴⁸ Ich danke Herrn Dr. Berning herzlich dafür, dass er mich mit dem Thema Schreibberatung vertraut gemacht und mich während meiner Tätigkeit als Schreibberaterin und bei der Schulungskonzeption zur Datenerhebung unterstützt hat.

Da die Schulung im Rahmen eines Seminars stattfand, hatte der theoretische Input einen hohen Stellenwert. Er wird in den Lektüre- und Diskussionsbausteinen vermittelt und dem Vorwissen und den Bedürfnissen der Tutoren entsprechend im Selbststudium vertieft. Pro Seminar nahmen 26 Studierende teil, die sich in Expertengruppen mit ausgewählten Themen der Schreib- und Schreibberatungsforschung auseinandersetzten und diese in Präsentationen und Gruppendiskussionen im Plenum vorstellten und diskutierten. Der Baustein „Schreiben in Erst- und Fremdsprachen“ umfasst die Rezeption von Schreibprozess- und Schreibkompetenzmodellen und damit verbundenen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Schreiben in Erst- und Fremdsprachen, wie sie in Kapitel 3 erläutert wurden. Diese wurden verbunden mit Elementen aus dem Baustein „Schreibübungen“. Die Studierenden fertigten Texte in ihrer Erstsprache Deutsch und in den Fremdsprachen an, in denen sie ihrer eigenen Einschätzung nach über die besten Kenntnisse verfügten. Unter anderem bearbeiteten sie die Aufgaben zu den TP-Vorlagen, die auch die fremdsprachigen Studienbewerber bekamen. Sie lösten eine der Schreibaufgaben auf Englisch, die andere auf Deutsch. Durch die schreibende Auseinandersetzung mit den TP-Vorlagen wurde sichergestellt, dass die Schreibtutoren sie gut kannten und eine Erwartungshaltung an die Lösung entwickelten. Außerdem probierten sie Schreibstrategien und Techniken der Textplanung und Überarbeitung aus. Ihre Erfahrungen reflektierten und verglichen sie kriteriengeleitet mit Erkenntnissen der Schreibforschung. Beim Baustein „Beratungsmethodik“ wurde Wert darauf gelegt, dass die Studierenden sich nicht nur mit den Beratungsgrundsätzen und -prinzipien vertraut machten, die in Tutorenhandbüchern empfohlen werden. Sie beschäftigten sich ebenso mit den diskutierten zentralen Studien zu Schreibberatungsgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern und diskutierten mögliche Schwächen der Beratungsideologie, um sich ein eigenes Bild von der Thematik zu machen. Der Baustein „Beratungsübungen“ beinhaltete die Analyse und Diskussion von Textbeispielen fremdsprachiger Studierender, die Analyse und Diskussionen von Transkripten zu Beratungsgesprächen mit fremdsprachigen Studierenden⁴⁹ sowie Beratungssimulationen untereinander, wobei mit Rollenkarten⁵⁰ gearbeitet wurde, um typische Herausforderungen in Beratungsgesprächen durchzuspielen. Es wurde darauf geachtet, dass die Studierenden in verschiedenen Simulationen mal in der Rolle des Schreibtutors, mal in der Rolle des Schreibers handelten, um sich bei den authentischen Gesprächen besser in die Perspektive des Schreibers hineinversetzen zu können. In einigen Simulationen hospitierte ein Dritter, um ein

⁴⁹ Hier wurden die Texte und Transkripte aus dem Pre-Test genutzt.

⁵⁰ Die Studierenden, die in den Übungen die Schreiber simulierten, erhielten Karten mit Anweisungen wie „Du möchtest, dass der Schreibtutor dir genaue Formulierungen vorschlägt“, „Du findest deinen Text gut und möchtest nichts ändern“ oder „Du zweifelst an der Kompetenz des Schreibtutors, da er kein Lehrer ist“.

Feedback aus der Beobachterperspektive zu geben. Die Studierenden probierten auch aus, sich in einer gemeinsamen Fremdsprache über ihre fremdsprachigen Texte zu unterhalten. Diese handlungspraktischen Aufgabenstellungen und authentischen Fallbeispiele unterstützen den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen (vgl. Czerwenka 2005; Kolodner et al. 2003; Mayr 2006). Ihre Erfahrungen reflektierten die Studierenden sowohl schriftlich als auch mündlich in Kleingruppen und im Plenum. Ziel der Schulung war einerseits, die Studierenden mit gängigen Methoden und ihrer Bedeutung für die tutorielle Schreibberatung vertraut zu machen, andererseits den Forschungsstand zur Thematik aufzuarbeiten und kritische Blicke auf die Methode zuzulassen und zu diskutieren. Die Bausteine wurden nicht nacheinander abgearbeitet, sondern liefen in Interaktion miteinander ab. Im letzten Drittel des Seminars erfolgte die Übertragung in die Beratungspraxis. Die Studierenden führten zwei authentische Beratungsgespräche durch. Das erste Gespräch führten sie i.d.R. mit deutschsprachigen Studierenden aus dem 4. bis 6. Semester, die sich am Germanistischen Institut auf die Modulabschlussprüfung des Didaktischen Grundlagenstudiums Deutsch vorbereiteten und hierfür einen Text zum Prüfungsthema verfassten, den sie mit den Schreibtutoren diskutierten. Das zweite Gespräch fand mit den fremdsprachigen Studierenden vom Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache statt und wurde aufgezeichnet. Teilweise verliefen die Gespräche in umgekehrter Reihenfolge, da die Gesprächstermine mit den MAP-Kandidaten individuell vereinbart wurden. Es handelte sich bei den vorliegenden Textfeedbackgesprächen also um das erste oder zweite authentische Beratungsgespräch. Die Beratungserfahrungen wurden wiederum schriftlich und mündlich reflektiert. Sofern die Studierenden einen Leistungsnachweis im Seminar erwerben wollten, fertigten sie abschließend ein Portfolio an.

Vergleicht man die Schreibtutorenschulung mit der Ausbildung nach Bräuer (2005), handelt es sich hier um eine wesentlich kompaktere Schulung. Die Studierenden am Schreibzentrum der PH Freiburg durchlaufen drei Seminare und ein einsemestriges Beratungspraktikum. Eine derart ausführliche Ausbildung war am Germanistischen Institut der WWU Münster curricular und organisatorisch nicht möglich.

6.2.3 Strategiefragebogen

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Strategiefragebogens vorgestellt, in dem die Schreibtutoren ihr eigenes Beraterverhalten einschätzen sollten. Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Es werden zunächst sechs Merkmale des Beraterverhaltens genannt,

- erstens verständlich formulieren zu können,
- zweitens das Gespräch lenken zu können,
- drittens flexibel mit unerwarteten Beratungssituationen umgehen zu können,
- viertens geduldig zu sein,
- fünftens zuhören zu können und
- sechstens andere überzeugen zu können.

Die Schreibtutoren schätzen ein, ob sie diese Eigenschaft bei sich persönlich als stark oder schwach ausgeprägt empfinden. Es sind Mehrfachnennungen möglich. Insgesamt geben die 33 Studierenden 90x Stärken und 61x Schwächen an:

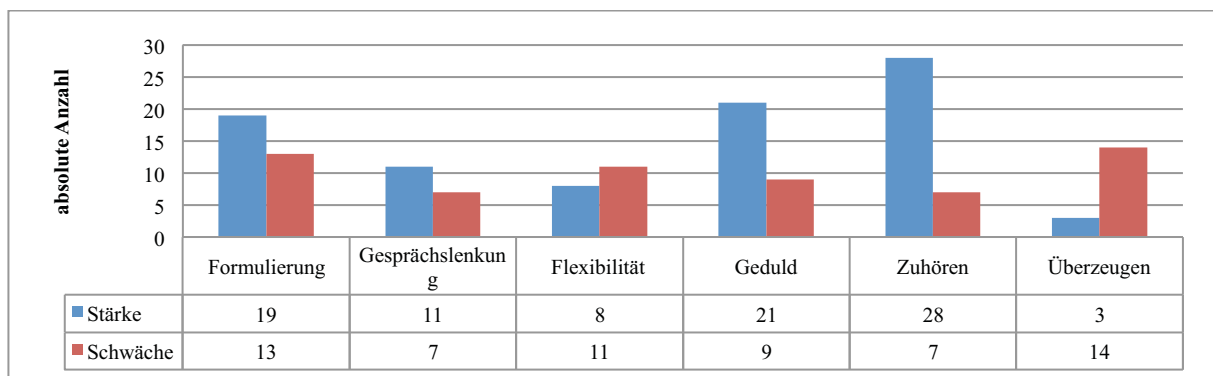


Abbildung 33: Selbsteinschätzung von Beratereigenschaften, die als Stärken oder Schwächen empfunden werden in absoluten Zahlen, n = 33

Als größte Stärke wird die Fähigkeit, zuhören zu können, empfunden. 80% der Schreibtutoren geben dies an. Gleichzeitig äußern 21% der Tutoren Bedenken hinsichtlich dieser Fähigkeit. Hier kommt es zu einer Überschneidung, die durch die Mehrfachnennungen nicht ausgeschlossen werden kann. Geduld wird als zweithäufigste Stärke gesehen. Geduld und aktives Zuhören sind zwei zentrale Prinzipien der personenzentrierten Beratung. Überzeugungsfähigkeit wird von 40% der Studierenden als schwach empfunden. Allerdings ist dies auch eine Fähigkeit, die in der personenzentrierten Beratung nicht zum Tragen kommen sollte. 33% bezweifeln, in ungeplanten Situationen flexibel reagieren zu können, was daran liegen kann, dass noch keine Beratungserfahrung vorhanden ist. Zuletzt fällt auf, dass hinsichtlich der Formulierungsfähigkeit eine ambivalente Selbsteinschätzung vollzogen wird: 58% schätzen sich gut, 39% eher schlecht ein.

Im Folgenden werden die Ergebnisse nach den Studiengängen der Tutoren aufgeschlüsselt. Hier zunächst ein differenziertes Bild hinsichtlich der als Stärken empfundenen Fähigkeiten:

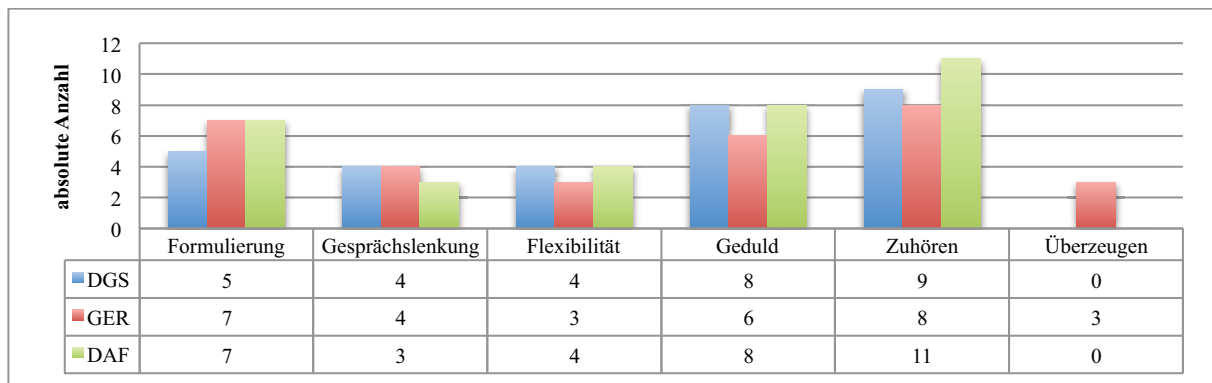


Abbildung 34: Selbsteinschätzung von Beratereigenschaften, die als Stärken empfunden werden in absoluten Zahlen differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Es zeigen sich nur geringe Unterschiede. Erwähnenswert ist, dass die DGS-Studierenden die Formulierungsfähigkeit seltener als Stärke angeben, die DAF-Studierenden das Zuhören etwas häufiger. Nur die GER-Studierenden halten ihre Überzeugungsfähigkeit für eine Stärke im Beratungsgespräch.

Es folgt eine Grafik, die die als Schwächen empfundenen Fähigkeiten differenziert:

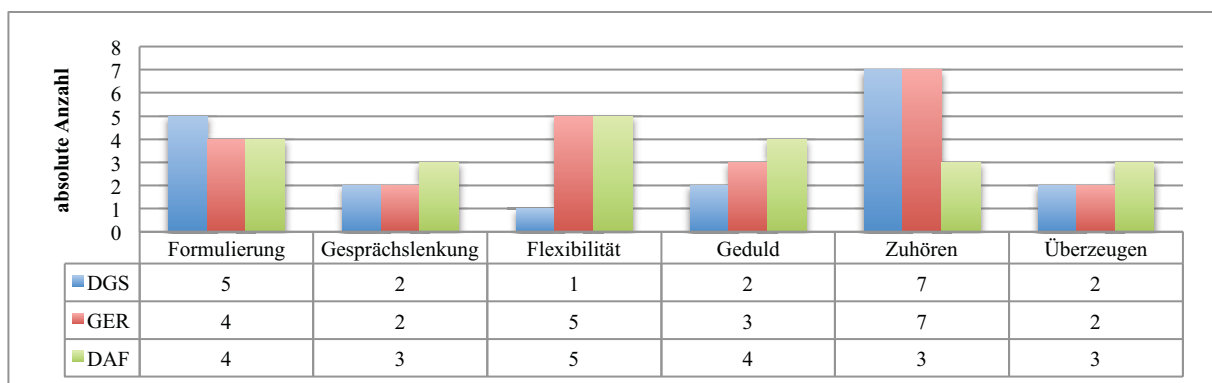


Abbildung 35: Selbsteinschätzung von Beratereigenschaften, die als Schwächen empfunden werden in absoluten Zahlen differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Hier zeigen sich etwas deutlichere Unterschiede. DGS- und GER-Studierende bemängeln mehr als doppelt so häufig wie DAF-Studierende ihre Fähigkeit, zuhören zu können. GER- und DAF-Studierende sind sich unsicherer als DGS-Studierende in Bezug auf ihre Flexibilität.

Im zweiten Teil des Fragebogens werden die Einschätzungen der Schreibtutoren hinsichtlich ihres Verhaltens in konkreten Beratungssituationen abgefragt. Sie sollten jeweils die Möglichkeit auswählen, die ihnen am ehesten entspricht. Die Ergebnisse sind in Prozent dargestellt. Die ersten vier fiktiven Beratungssituationen thematisieren den Beratungsschwerpunkt und das damit einhergehende Prinzip, Higher- vor Lower Order Concerns zu behandeln.

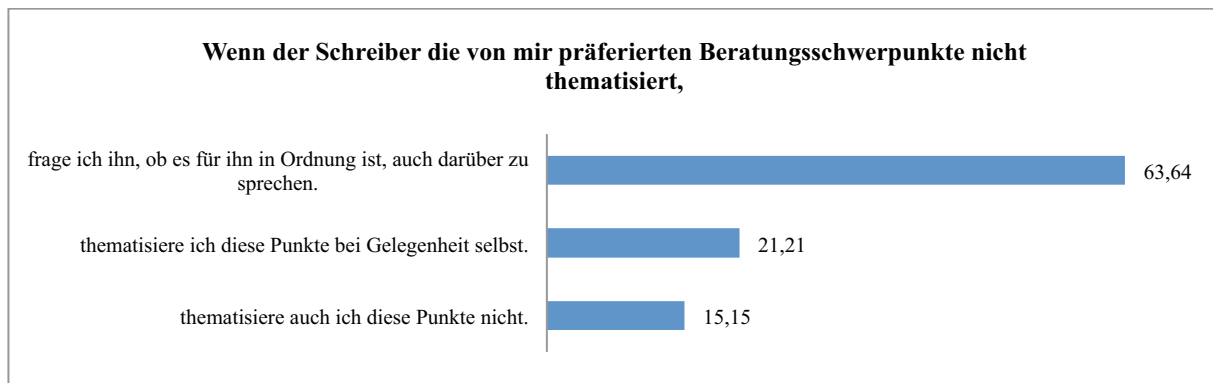


Abbildung 36: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.1 in Prozent insgesamt, n = 33

Die Mehrheit der Schreibtutoren gibt an, aus eigener Sicht präferierte Beratungsschwerpunkte vorzuschlagen, falls der Schreiber nicht selbst darauf zu sprechen kommt. Knapp ein Viertel würde sie sogar ungefragt thematisieren, was dem Prinzip, den Beratungswünschen des Schreibers nachzukommen, widerspräche.

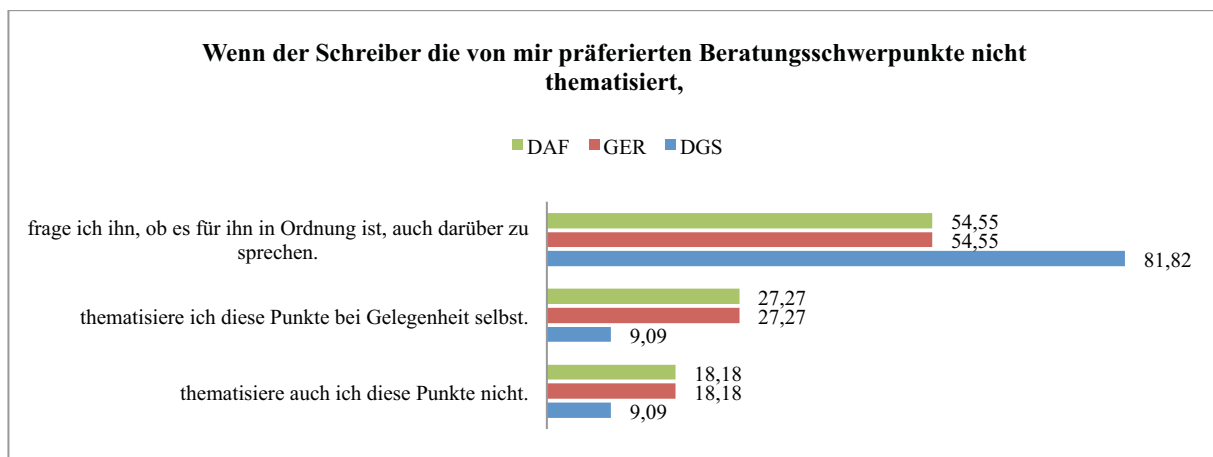


Abbildung 37: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.1 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

Differenziert nach Studiengängen zeigt sich, dass nur ein DGS- und jeweils zwei GER- und DAF-Studierende auf die Thematisierung eigener Beratungsschwerpunkte verzichten würden. Die DGS-Studierenden würden die Thematisierung jedoch seltener ungefragt vornehmen und die Themen häufiger offen vorschlagen.

Bei den nächsten beiden Situationen geht es um ein Problem, das fremdsprachigen Schreibern unterstellt wird. Sie sollen häufig die Mikroebene fokussieren und eine Fehlerkorrektur wünschen, was den Prinzipien der Schreibberatung grundsätzlich widerspricht.

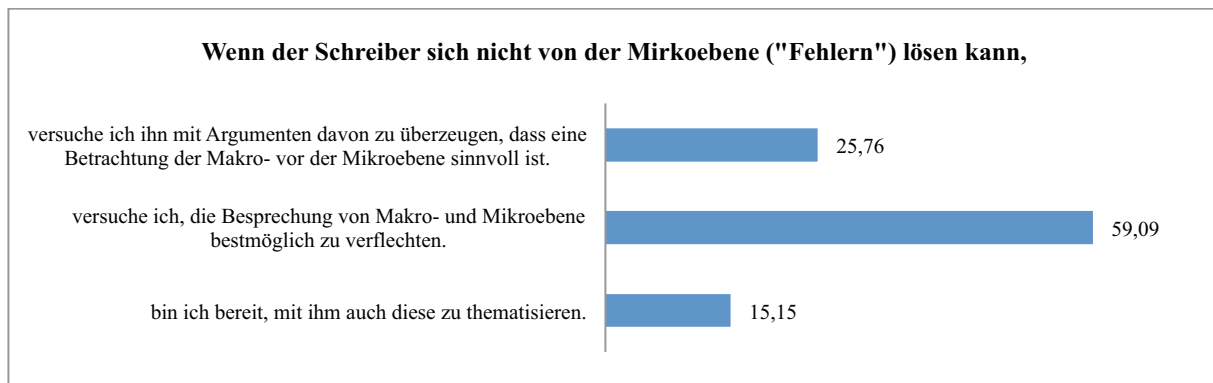


Abbildung 38: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.2 in Prozent insgesamt, n = 33

Die Mehrheit der Tutoren gibt hier an, eine Verflechtung von Makro- und Mikroebene zu versuchen. Dies entspricht dem Vorschlag von Blau und Hall (2002) zum Umgang mit fremdsprachigen Studierenden, der den Schreibtutoren aus ihrer Schulung bekannt ist. Ein Viertel der Studierenden bevorzugt es, den Schreibern transparent zu machen, warum eine Besprechung der Makro- vor der Mikroebene sinnvoll ist.

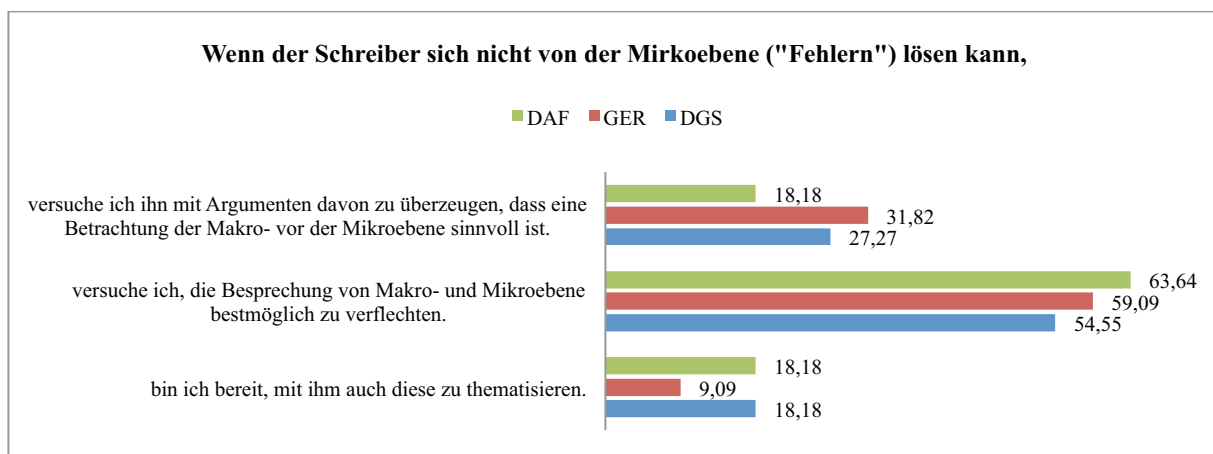


Abbildung 39: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.2 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

In der Differenzierung zeigen sich nur geringfügige Unterschiede. DAF-Studierende würden am seltensten explizit für das HOC>LOC-Prinzip argumentieren und am häufigsten eine Verflechtung der Ebenen anstreben.

Die nächste Situation betrifft den Korrekturwunsch der Schreiber. Hier sind sich die Verfasser der Tutorenhandbücher einig, dass dies abzulehnen sei.

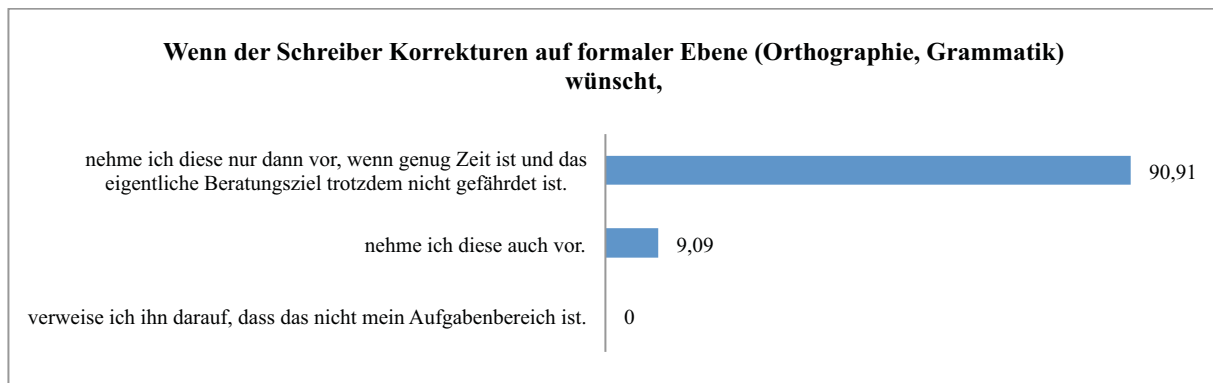


Abbildung 40: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.3 in Prozent insgesamt, n = 33

Erstaunlich ist, dass kein Schreibtutor angibt, den Korrekturwunsch generell abzulehnen. Fast alle geben an, die Korrektur vorzunehmen, sofern nach Besprechung der eigentlichen Beratungsziele noch Zeit dafür bleibt.

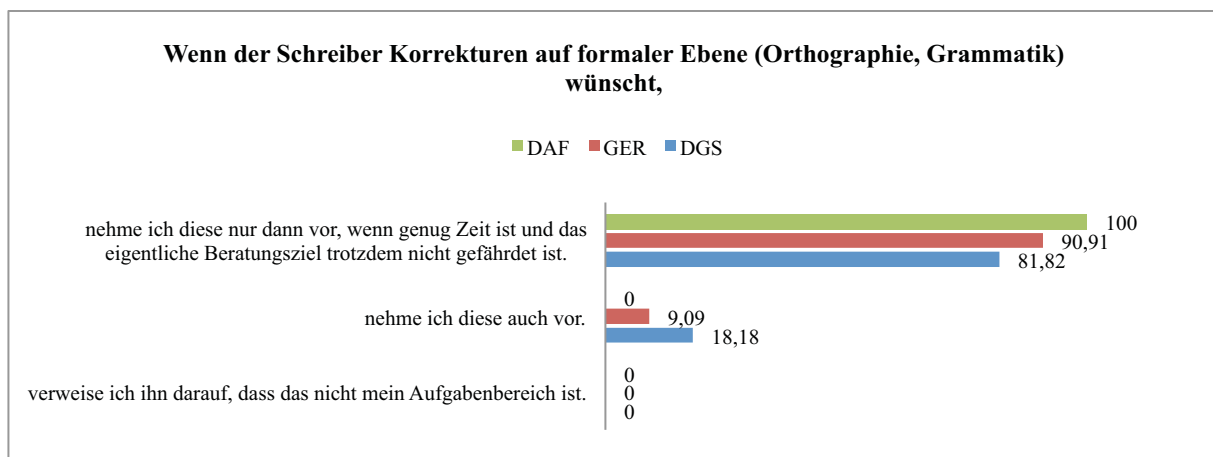


Abbildung 41: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.3 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

Die Differenzierung zeigt, dass ein GER- und zwei DGS-Studierende sogar angeben, die Korrektur auf jeden Fall vorzunehmen.

Als letztes wird in diesem Bereich abgefragt, wie die Schreibtutoren damit umgehen, wenn nicht lösbare Probleme in den Beratungen angesprochen werden, also z.B. Schwierigkeiten, die in Form eines Sprachkurses oder in der allgemeinen Studiensozialberatung gelöst werden können. Es soll abgefragt werden, ob die Berater das Netzwerk um die Schreibberatung kennen und nutzen.

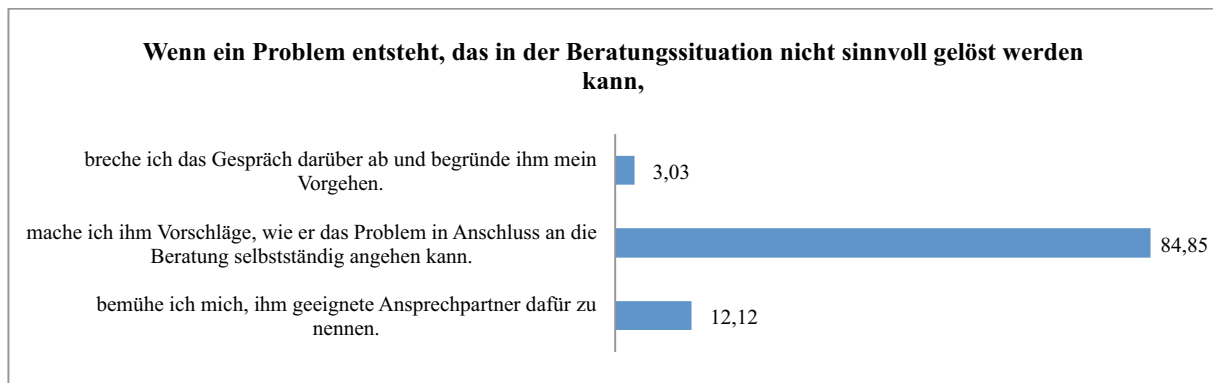


Abbildung 42: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.4 in Prozent insgesamt, n = 33

Es geben 12% der Schreibtutoren an, auf dieses Netzwerk zu verweisen. Der Großteil dagegen würde Hinweise zur selbstständigen Problemlösung geben.

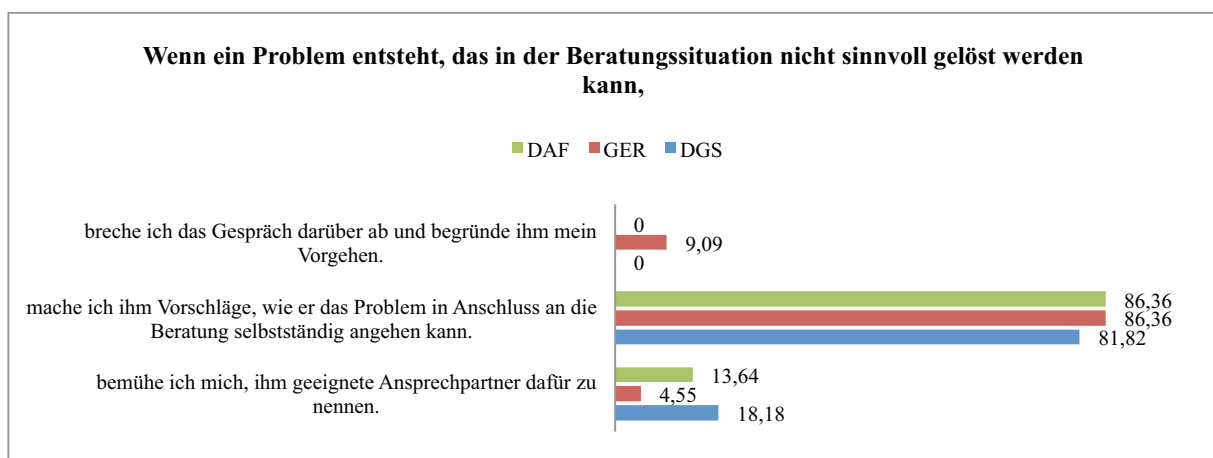


Abbildung 43: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.1 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

Es zeigt sich, dass vor allem DAF- und DGS-Studierende auf das Netzwerk verweisen würden. Nur ein GER-Studierender würde das Thema zurückweisen und transparent machen, dass es seine Beratungsfähigkeit überschreitet.

Die nächsten vier fiktiven Situationen beziehen sich auf die Gestaltung der Lösungsfindung und den Umgang mit Lösungsvorschlägen. Die Idealvorstellung ist, dass der Schreiber so selbstständig wie möglich mit minimaler Intervention des Schreibtutors Lösungen findet, die sich auf folgende Schreibprozesse übertragen lassen.

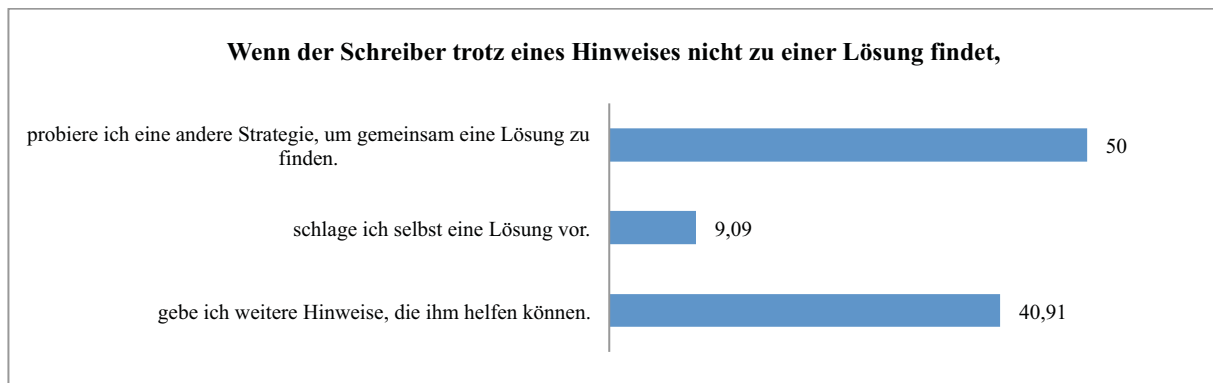


Abbildung 44: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.1 in Prozent insgesamt, n = 33

Die Hälfte der Studierenden gibt an, einen Strategiewechsel zu vollziehen, wenn der Schreiber trotz Hinweis keine Lösung findet. 41% dagegen würden weitere Lösungshinweise geben. Diese beiden Möglichkeiten klingen sehr ähnlich, unterscheiden sich aber grundlegend voneinander. Gibt der Schreibtutor weitere Hinweise, lenkt er den Schreiber stärker auf die von ihm fokussierte Lösung hin. Er ist dirigierender. Wechselt er die Strategie, beginnt er quasi von neuem und der Schreiber hat größere Möglichkeiten der Lösungsmitgestaltung. Nur, aber wiederum immerhin 9% der Studierenden würden selbst eine Lösung vorschlagen.

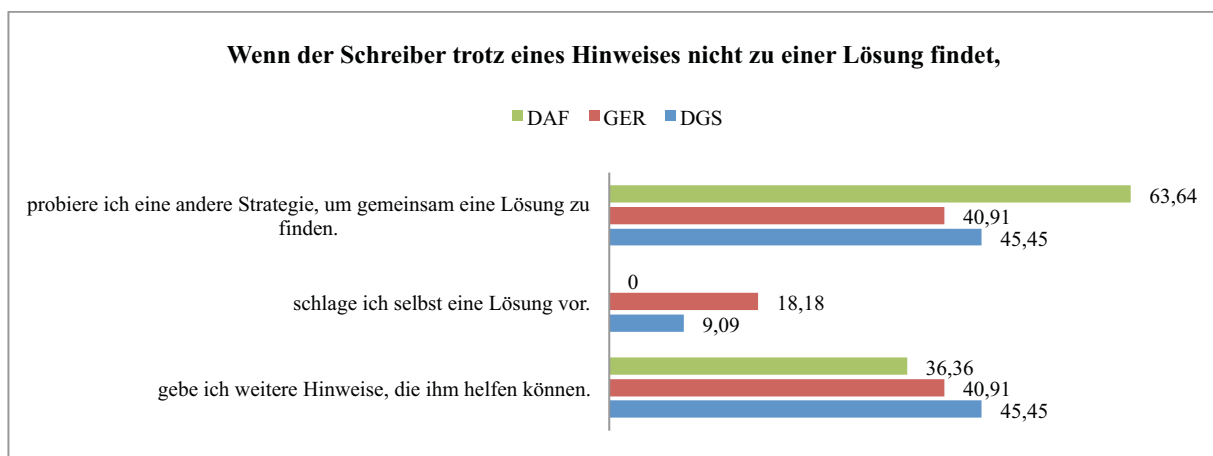


Abbildung 45: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.1 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

Die Differenzierung zeigt, dass DGS- und GER-, nicht aber DAF-Studierende eine eigene Lösung einbringen würden. DAF-Studierende würden auffallend häufiger einen Strategiewechsel präferieren.

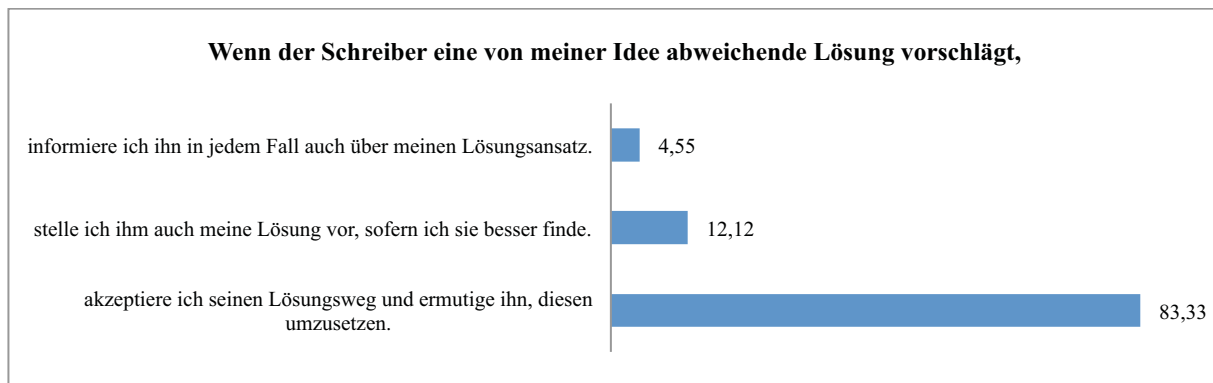


Abbildung 46: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.2 in Prozent insgesamt, n = 33

Meist hat der Schreibtutor eigene Lösungsvorschläge im Kopf, sollte sich den Prinzipien nach aber damit zurückhalten und Lösungen der Schreiber akzeptieren. Der Großteil der Studierenden präferiert genau diese Möglichkeit.

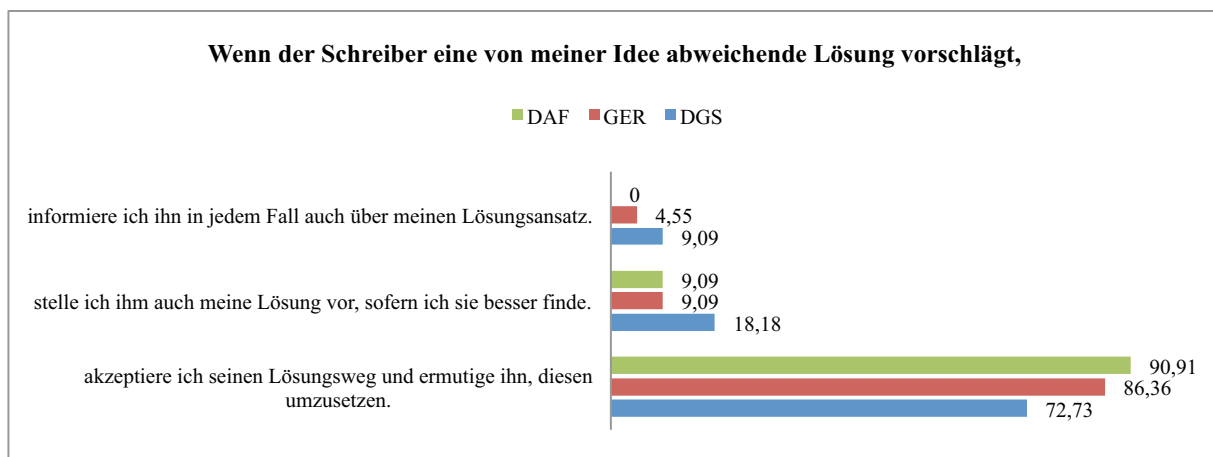


Abbildung 47: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.2 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

Auch hier zeigt sich, dass nur GER- und DGS-, aber keine DAF-Studierenden ihre Lösungen auf jeden Fall vorschlagen würden. Aus jeder Gruppe geben Studierende an, ihre Lösungen dann zu präsentieren, wenn sie davon überzeugt sind, dass sie besser ist als der Lösungsansatz des Schreibers.

Die nächste Situation bezieht sich auf Vorschläge, die der Schreibtutor einbringt. Generell sollten Vorschläge den Beratungsprinzipien nach sparsam eingesetzt werden.

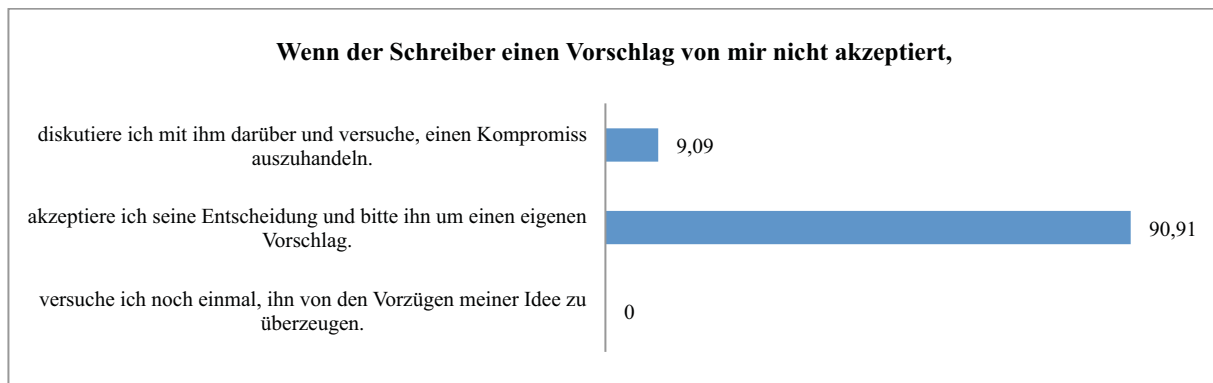


Abbildung 48: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.3 in Prozent insgesamt, n = 33

Die überwiegende Mehrheit der Schreibtutoren gibt an, nicht auf einem selbst eingebrachten Vorschlag zu beharren, wenn der Schreiber ihn zurückweist. Niemand gibt an, den Schreiber von einer abgelehnten Idee überzeugen zu wollen. Dies entspricht dem Prinzip der Ownership: Der Schreiber trifft letztlich alle Entscheidungen über Änderungen.

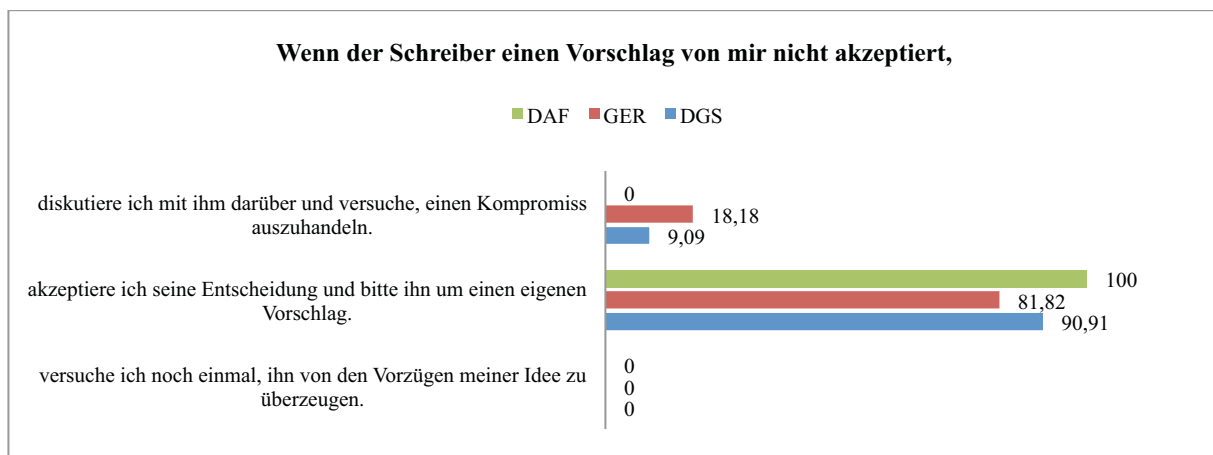


Abbildung 49: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.3 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

Es zeigt sich auch hier, dass nur DGS- und GER-, nicht aber DAF-Studierende versuchen würden, einen Kompromiss auszuhandeln. Die DAF-Studierenden geben geschlossen an, die Entscheidung des Schreibers nicht zu diskutieren.

Die letzte Situation in diesem Bereich beschäftigt sich mit der fremdsprachigen Schreibern häufig unterstellten Bitte, ihnen zu sagen, was zu tun sei.

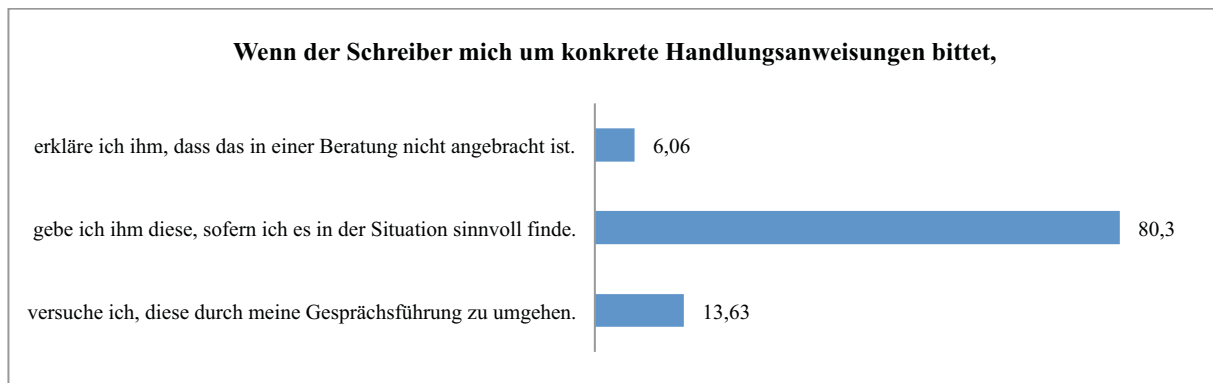


Abbildung 50: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.4 in Prozent insgesamt, n = 33

80% der Schreibtutoren sind bereit, konkrete Handlungsanweisungen zu geben, sofern sie es situativ angemessen finden. Das ist erstaunlich, da es dem Prinzip widerspricht, gemeinsam Lösungsstrategien zu erarbeiten, anstatt Textrezepte zu verteilen.

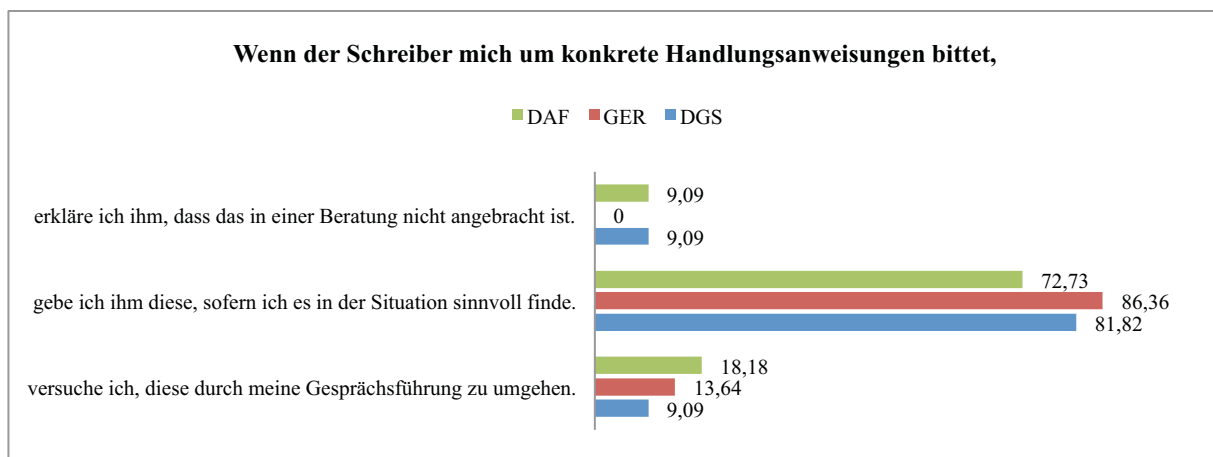


Abbildung 51: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.4 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

Die Differenzierung zeigt, dass DAF-Studierende tendenziell häufiger als GER-Studierende und diese wiederum tendenziell häufiger als DGS-Studierende die Bitte der Schreiber implizit umgehen würden, indem sie mit Gesprächsstrategien davon ablenken. Nur ein DAF- und ein GER-Student würden explizit transparent machen, warum sie keine Lösungen vorschreiben. Hier widerspricht das selbst eingeschätzte Beraterverhalten den Empfehlungen und Prinzipien des Peer Tutoring deutlich.

Die letzten beiden fiktiven Situationen behandeln Verständigungsprobleme, die mit fremdsprachigen Schreibern häufig auftreten und das Beratungsgespräch gefährden können.

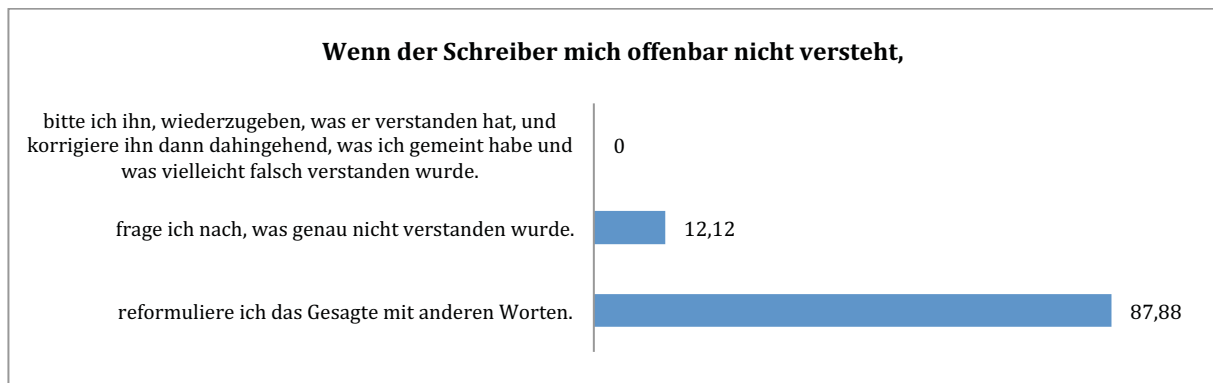


Abbildung 52: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 3.1 in Prozent insgesamt, n = 33

Die Mehrheit der Studierenden bevorzugt die Strategie der Reformulierung, die auch in Beraterhandbüchern empfohlen wird. Hier wird der Schreiber nicht auf seine Verstehensprobleme angesprochen und somit nicht bloßgestellt, allerdings kann der Schreibtutor sich auch nicht sicher sein, ob er nach der Reformulierung wirklich verstanden wurde. 12% der Studierenden würden nachfragen, was nicht verstanden wurde. Diese Strategie ist offensiver, kann jedoch dazu führen, dass die Schreiber ihre Verstehensprobleme bagatellisieren. Am offensivsten, aber auch sichersten wäre es, den Schreiber die Erklärungen mit eigenen Worten wiederholen zu lassen. So kann sich der Schreibtutor vergewissern, was beim Schreiber angekommen ist, gefährdet aber die Hierarchiefreiheit und nimmt eher eine Lehrer- als die Tutorenrolle ein. Diese Strategie wird von den Tutoren nicht gewählt. Die Differenzierung nach Studiengängen zeigt hier keine auffälligen Unterschiede:

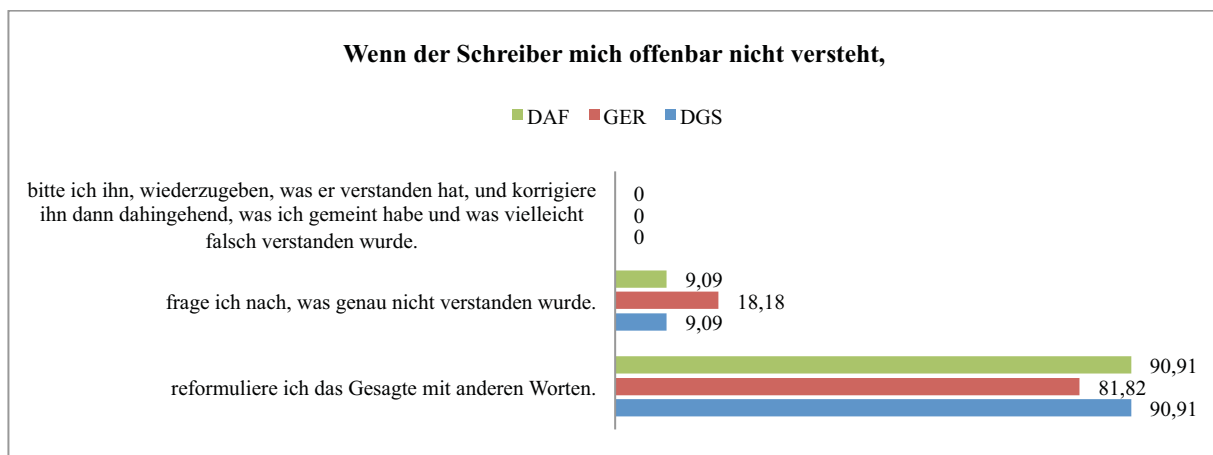


Abbildung 53: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 3.1 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

Zuletzt wurde das Verbalisierungsproblem, das Schreibende generell und fremdsprachige Schreiber besonders häufig im Bezug auf ihre Schreibschwierigkeiten haben, thematisiert. Sie brauchen eine Metasprache, um ihr Anliegen benennen und konkretisieren zu können.

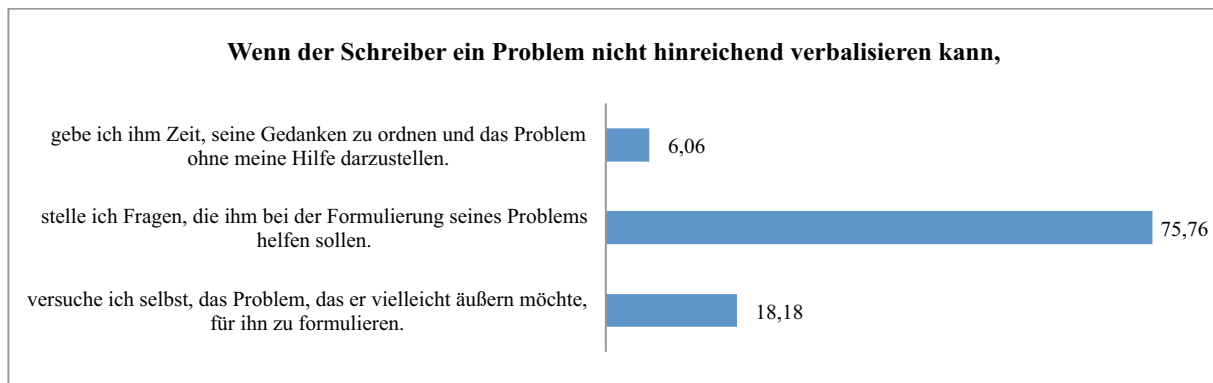


Abbildung 54: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 3.2 in Prozent insgesamt, n = 33

Drei Viertel der Schreibtutoren würden durch Fragen versuchen, dem Schreiber bei der Formulierung seines Anliegens zu helfen. Das explorative Fragen ist auch die Strategie, die in der Anliegenklärung laut der Tutorenhandbücher zu bevorzugen ist. Immerhin 18% der Schreibtutoren würden versuchen, die Aussageabsicht des Schreibers zu antizipieren. Das ist riskant, da Fehlinterpretationen möglich sind und die Schreiber dazu neigen, diese zu akzeptieren. Zwei Studierende geben an, gar nicht in die Anliegenformulierung einzugreifen und dem Schreiber Zeit zu geben, was einerseits gewinnbringend, andererseits auch belastend sein kann, weil es den Schreiber unter Druck setzt.

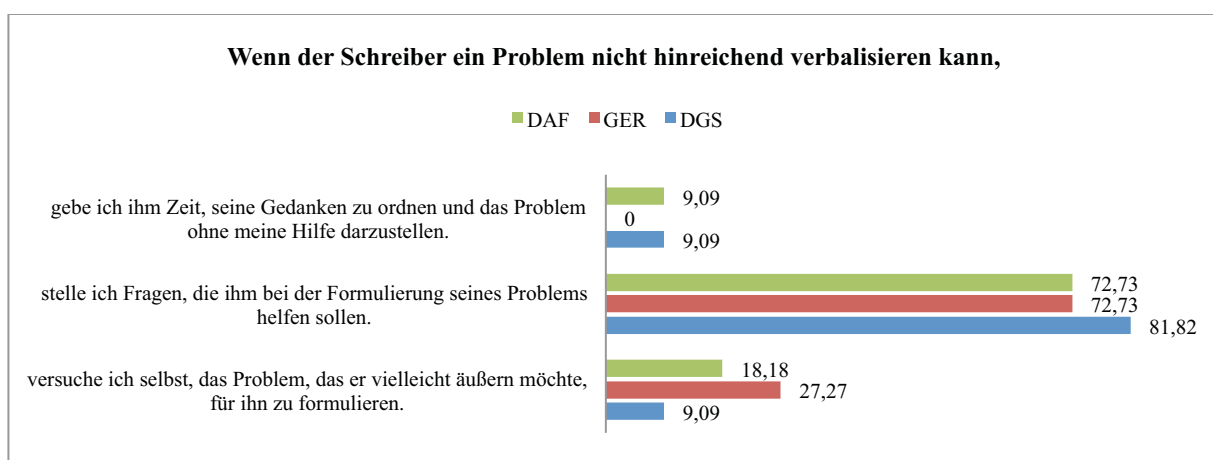


Abbildung 55: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 3.2 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n_{DGS} = 11, n_{GER} = 11, n_{DAF} = 11

Auch hier zeigt die Differenzierung keine auffälligen Unterschiede. In der Tendenz bevorzugen GER-Studierende die Antizipation des Problems, anstatt den Schreibern Zeit zu lassen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Selbsteinschätzung des Beraterverhaltens durch die Schreibtutoren ambivalent zu den Prinzipien der Schreibberatung verhält. In vier der zehn fiktiven Situationen entspricht ihre Einschätzung den Beratungsgrundsätzen. Insbesondere das Prinzip der Ownership wird von den Schreibtutoren respektiert. So würden 83% den Schreiber zu einer Lösungsumsetzung ermutigen, auch wenn sie selbst eine andere Lösung präferieren. 91% würden es akzeptieren, wenn ein von ihnen gemachter und als sinn-

voll erachteter Vorschlag zurückgewiesen wird. Auch in Bezug auf die Verständnissicherung stimmt die Selbsteinschätzung mit den Prinzipien weitgehend überein. 88% würden bei Verständnisproblemen ihre Äußerungen reformulieren und 76% würden den Schreibern bei Verbalisierungsschwierigkeiten durch gezielte Fragen bei der Anliegenformulierung helfen. In drei der zehn Situationen stellt die Selbsteinschätzung der Schreibtutoren einen Kompromiss zwischen den Empfehlungen der Tutorenhandbücher und ihren eigenen Vorstellungen dar. So würde nur ein Viertel der Schreibtutoren das HOC>LOC-Prinzip einhalten, wenn die Schreiber die Mikroebene ihrer Texte besprechen möchten. 59% würden HOCs und LOCs verflechten. Bei der Lösungsfindung würden nur 50% einen Strategiewechsel vornehmen, wenn die Schreiber trotz eines Hinweises nicht weiterkommen. Und bei Anliegen, die in der Schreibberatung nicht gelöst werden können, würden nur 15% das Thema zurückweisen bzw. die Schreiber an andere Ansprechpartner verweisen, 85% dagegen würden Tipps zur eigenständigen Lösung geben. Zuletzt gibt es drei fiktive Situationen, in denen die Schreibtutoren mit dem selbst eingeschätzten Verhalten gegen die Prinzipien der Beratungsmethode verstoßen würden. Diese betreffen erstens die Festlegung des Beratungsschwerpunktes. 85% würden eigene Schwerpunkte vorschlagen oder sogar festlegen, obwohl sie nicht von den Schreibern selbst gewünscht wurden. Zweitens würde niemand den Wunsch der Schreiber nach einer Textkorrektur auf formaler Ebene abweisen, wobei die meisten einräumen, sie nur am Ende der Beratung bei noch vorhandener Zeit durchzuführen. Und drittens würden 80% konkrete Handlungsanweisungen und Vorschläge zur Textverbesserung unterbreiten, sofern sie es situativ angebracht finden. Die Schreibtutoren greifen damit stärker in die Texte der Schreiber und den Verlauf des Gesprächs ein, als der personenzentrierte Ansatz es vorsieht. Hinsichtlich der Studiengänge fällt die Gruppe der DAF-Studierenden an drei Stellen auf. Die DAF-Studierenden geben als einzige geschlossen an, keine eigenen Lösungsvorschläge einzubringen, auch dann nicht, wenn der Schreiber nicht weiterkommt. Dementsprechend geben sie nie an, auf jeden Fall einen von der Lösung des Schreibers abweichenden, eigenen Lösungsvorschlag einzubringen. Somit würden sie auch nicht mit den Schreibern über abgelehnte Vorschläge diskutieren, um einen Kompromiss auszuhandeln. Hier sind die Aussagen der DAF-Studierenden nicht nur als Gruppe einheitlich, sondern auch in sich kongruent. Die Grenzen des Eingreifens in den Handlungsspielraum der Schreiber werden akzeptiert. 80% der Schreibtutoren sehen das Zuhören als persönliche Stärke, als Schwächen werden vor allem die Überzeugungs- (40%) und die Formulierungsfähigkeit (33%) genannt.

Ob das Selbstbild mit dem tatsächlichen Verhalten der Schreibtutoren in den Textfeedbackgesprächen übereinstimmt, lässt sich anhand der Analysen in den beiden folgenden Kapiteln einschätzen.

6.2.4 Analyse und Bewertung der dem Gespräch zugrunde liegenden Texte

Die Studierenden geben in Form eines Fragebogens vor dem Textfeedbackgespräch Auskunft darüber, ob sie Merkmale des Textes, der von dem jeweiligen Schreiber, den sie berieten, verfasst wurde, als besonders stark oder besonders schwach empfinden. Es sind Mehrfachnennungen möglich, aber nicht jedes Merkmal muss eingeschätzt werden. Die Merkmale beziehen sich auf

- die Gesamtgliederung und die Kohärenz (4 Items),
- die inhaltliche Gestaltung (3 Items),
- die Wort- und Satzebene (3 Items) und
- formale Aspekte (3 Items).

Insgesamt merken die Studierenden 150x Stärken und 59x Schwächen an. Das weist darauf hin, dass sie insgesamt ressourcen- und nicht defizitorientiert vorgehen. Die folgenden Abbildungen zeigen die Textbewertungen in den verschiedenen Bereichen.

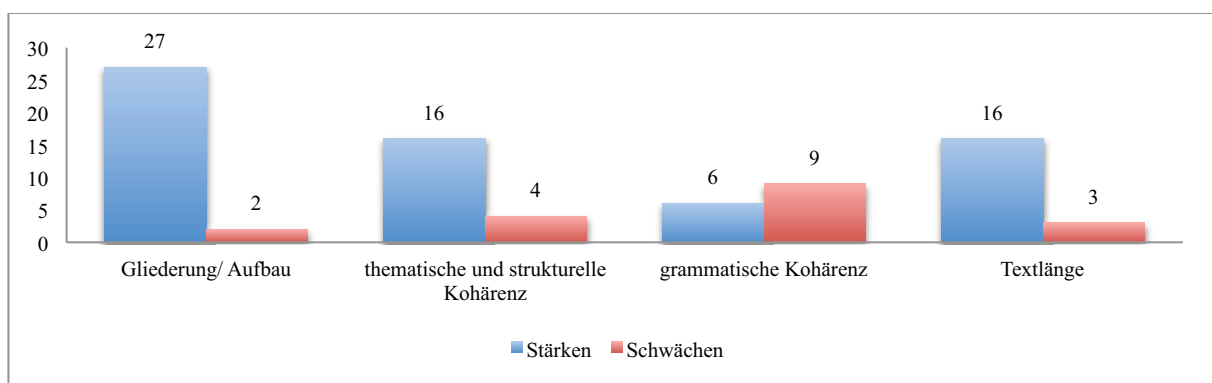


Abbildung 56: Einschätzung von Stärken und Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren im Bereich Gliederung und Kohärenz in absoluten Zahlen, n = 33

Der Gesamtaufbau ist das Textmerkmal, das insgesamt am häufigsten positiv bewertet wird. 27 der 33 Schreibtutoren sehen hier eine Stärke, nur 2 eine Schwäche. Auch hinsichtlich der Textlänge und der thematischen und strukturellen Kohärenz werden überwiegend Stärken gesehen. Lediglich die grammatische Kohärenz wird häufiger als schwach eingestuft. Die Schreibtutoren bewerten die Texte auf der Makroebene damit eher als positiv.

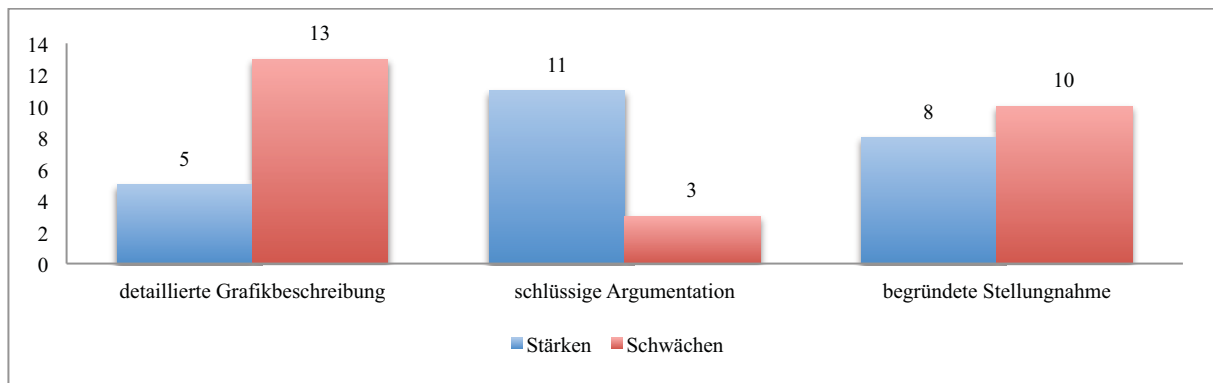


Abbildung 57: Einschätzung von Stärken und Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren im Bereich Inhalt in absoluten Zahlen, n = 33

Inhaltlich werden dagegen häufiger Textmängel angegeben, insbesondere die Grafikbeschreibung und die Stellungnahme werden jeweils in ca. einem Drittel aller Fälle als schwach beurteilt. Die Argumentation wiederum wird zu einem Drittel als positiv bewertet.

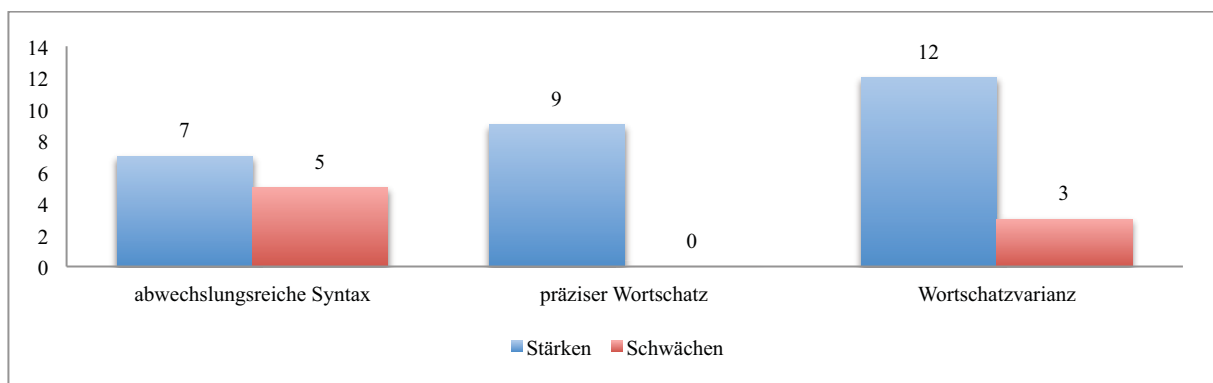


Abbildung 58: Einschätzung von Stärken und Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren im Bereich Wort und Satz in absoluten Zahlen, n = 33

Der Wortschatz wird insgesamt tendenziell positiv bewertet, die syntaktische Varianz eher ambivalent.

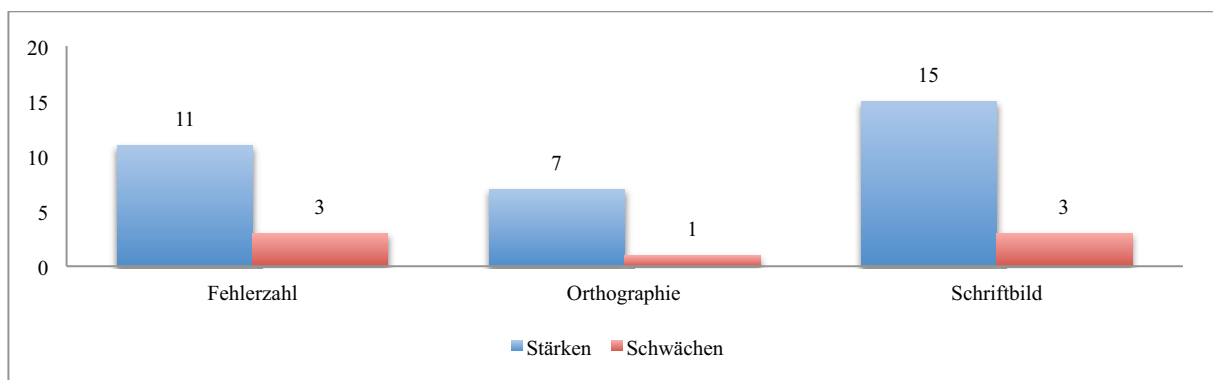


Abbildung 59: Einschätzung von Stärken und Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren im Bereich formale Korrektheit und Leserlichkeit in absoluten Zahlen, n = 33

Ein Drittel der Schreibtutoren beurteilen die Fehlerzahl als gering, auch Orthographie und Schriftbild werden überwiegend positiv eingeschätzt. Die Schreibtutoren sehen also keine großen Mängel auf formaler Ebene.

Zuletzt sei ein Blick darauf geworfen, ob sich zwischen den Tutorengruppen Unterschiede zeigen, d.h. ob Schreibtutoren eines bestimmten Studiengangs tendenziell bestimmte Merkmale als Stärken oder Schwächen sehen. Hierbei sei darauf verwiesen, dass die Studierenden verschiedene Texte beurteilten. Folglich kann es sein, dass die angegebenen Stärken und Schwächen in diesen Texten tatsächlich gehäuft auftraten und es keine Verzerrungen hinsichtlich der Tutorengruppen gibt. Um herauszufinden, ob die Gruppen prinzipiell unterschiedlich bewerten, müsste man alle Studierenden denselben Text beurteilen lassen.

Die folgende Tabelle zeigt die angegebenen Stärken:

<i>Stärken</i>	<i>DGS</i>	<i>GER</i>	<i>DAF</i>
Gliederung/ Aufbau	7	10	10
thematische und strukturelle Kohärenz	3	6	7
grammatische Kohärenz	3	2	1
Textlänge	5	5	6
detaillierte Grafikbeschreibung	1	3	1
schlüssige Argumentation	3	6	2
begründete Stellungnahme	1	3	4
abwechslungsreiche Syntax	3	2	2
präziser Wortschatz	2	4	3
Wortschatzvarianz	5	4	3
Fehlerzahl	4	4	3
Orthographie	1	2	4
Schriftbild	3	5	7
insgesamt	41	56	53

Tabelle 23: Einschätzung von Stärken der Textproduktionen durch die Schreibtutoren differenziert nach Tutorengruppen in absoluten Zahlen, n = 33

Es fällt auf, dass die GER- und DAF-Studierenden ungefähr gleich viele Stärken angeben, die DGS-Studierenden dagegen insgesamt 12-14 weniger. Sie bewerten die Gesamtgliederung, die thematische/strukturelle Kohärenz und das Schriftbild nur halb so oft positiv. Es folgt die Tabelle der als Schwächen bewerteten Merkmale:

<i>Schwächen</i>	<i>DGS</i>	<i>GER</i>	<i>DAF</i>
Gliederung/ Aufbau	1	0	1
thematische und strukturelle Kohärenz	1	3	0
grammatische Kohärenz	1	3	5
Textlänge	0	2	1
detaillierte Grafikbeschreibung	3	3	7
schlüssige Argumentation	0	1	2
begründete Stellungnahme	3	5	2
abwechslungsreiche Syntax	1	2	2
präziser Wortschatz	0	0	0
Wortschatzvarianz	0	1	0
Fehlerzahl	0	0	2
Orthographie	0	1	0
Schriftbild	0	2	1
insgesamt	10	23	23

Tabelle 24: Einschätzung von Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren differenziert nach Tutorengruppen in absoluten Zahlen, n = 33

Hier zeigt sich umgekehrt, dass die DGS-Studierenden nicht einmal halb so oft wie die übrigen Tutoren Schwächen diagnostizieren, sie bewerten also insgesamt weniger. Für eine weitere Untersuchung wäre an dieser Stelle interessant, ob sich ein ähnliches Bild zeigt, wenn derselbe Text zu beurteilen ist und ob es einen Unterschied macht, wenn sie alle Merkmale bewerten müssen, möglicherweise auch mit einer differenzierteren Skala.

6.3 Die Schreiber

Im Folgenden werden Informationen über die DSH-Vorbereitung gegeben, die die Schreiber, die an der Untersuchung teilnahmen, durchlaufen haben. Um die spezielle Zielgruppe genauer zu beschreiben und ihre Bedürfnisse zu erfassen, werden allgemeine Daten vorgestellt und ihr Sprachstand anhand des C-Tests und der Profilanalyse bestimmt. Außerdem werden die Ergebnisse der Auswertung des Selbsteinschätzungsfragebogens und der Bewertung der Texte nach DSH-Kriterien diskutiert.

6.3.1 DSH-Vorbereitung am LDaF

In diesem Unterkapitel wird erläutert, wie die Vorbereitung der internationalen Studierenden, die an der WWU Münster die DSH ablegen, stattfindet. Die Vorbereitung auf die DSH kann prinzipiell individuell gestaltet werden. Es ist nicht obligatorisch, bestimmte Sprachkurse zu absolvieren. Die Studienbewerber müssen lediglich einen Nachweis erbringen, dass sie mindestens die Niveaustufe B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) erreicht haben. An einigen Universitäten, z.B. der Universität Duisburg-Essen, können Externe, die nicht an der Universität immatrikuliert sind, die Prüfung ablegen. Diese Studierenden belegen externe Sprachkurse oder bereiten sich mit Hilfe von Selbstlernmaterialien auf die Prüfung vor. Üblich ist dabei meist ein gezieltes „teaching to the test“, die Orientierung an Altklausuren, Modelltexten und die Übernahme von Sprachbausteinen, ein „textual borrowing“ (Shi 2004) immer wiederkehrender Bestandteile wie zum Beispiel „Auffällig ist, dass...“, „Dafür lassen sich folgende Argumente anführen:“, „Während..., waren es...“ (vgl. Lodewick 2010: 133) – also genau das, was durch das Prüfungsformat der vorgabenorientierten Textproduktion eigentlich vermieden werden soll (vgl. (RO-DT 2004: 14, bereits in Kapitel 3.1 diskutiert).

An anderen Universitäten, z.B. der Universität Münster, können nur Studienbewerber teil-

nehmen, die einen Sprachkurs am Uni-internen Sprachenzentrum, im Fall der WWU Münster am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache belegen. Voraussetzung für die Teilnahme an den Sprachkursen ist der Nachweis eines Sprachniveaus von mindestens B1 (GeR) sowie eine Sprachkurszulassung der WWU, Kunstakademie oder Philosophisch-Theologischen Hochschule Münster. Eine nicht bestandene DSH darf an der Universität Münster nur einmal wiederholt werden.

Das Lehrgebiet DaF bietet studienpropädeutische Sprachkurse auf den Niveaus B1, B2 und C1 an. Den Studierenden stehen zusätzlich Selbstlernmaterialien auf einer Moodle-Plattform zur Verfügung, mit denen sie individuelle Schwächen parallel zu den Kursen aufarbeiten können. Die Sprachkurse B1 und B2 umfassen 20 Unterrichtsstunden pro Woche und dauern 18 Wochen. Die Kurse beinhalten die Module Leseverstehen, Hörverstehen und Grammatik. Zusätzlich werden Tutorien, Phonetikkurse und eine Sprachlernberatung angeboten. Textproduktion ist hier noch kein gesondertes Modul, sondern in den anderen Modulen, v.a. im Grammatikunterricht verankert. Die B-Kurse bereiten auf die Teilnahme am C1-Kurs vor. Eine Teilnahme an der DSH-Prüfung nach einem B-Kurs ist nicht vorgesehen, kann bei besonders guten Leistungen aber angemeldet werden.

Der studienpropädeutische Kurs C1 schließt mit der DSH-Prüfung ab. Er umfasst 18 Wochen mit 20 Unterrichtsstunden und parallel 14 Wochen mit 8 Stunden propädeutischem Modul „DSHplus“, das speziell auf die Universität Münster abgestimmt ist. Zu diesem Sprachkurs gehören die Module Leseverstehen, Hörverstehen und Grammatik/ Textproduktion. Es wird hier somit explizit auf die TP der DSH vorbereitet. Zusätzlich können die Studierenden auch hier an Tutorien, der Sprachlernberatung und Phonetikübungen teilnehmen. Außerdem können sie das Wiederholungsmodul Grammatik und die Fördermodule Hörverstehen und Textproduktion belegen. Das Fördermodul Textproduktion richtet sich speziell an Studierende, die weniger grammatische Schwierigkeiten beim Formulieren von Texten haben, als vielmehr Förderung bei der Strukturierung und inhaltlichen Gestaltung ihrer Texte sowie der Planung ihres Schreibprozesses benötigen. Das Zusatzmodul „DSHplus“ beinhaltet eine Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken, ein wissenschafts- und fachsprachliches Training, das bereits auf die von den Studierenden angestrebten Fächer ausgerichtet ist, ein Modul zur Landeskunde und interkulturelle, Uni- und fachbezogene Projektarbeit. Es schließt mit einem Zertifikat ab. Eine weitere Möglichkeit ist ein Prüfungskomplettkurs auf C1-Niveau mit anschließender DSH-Prüfung, der 6-8 Wochen dauert und 26 Unterrichtsstunden pro Woche umfasst.

Im Anschluss an eine bestandene DSH bietet das LDaF jedes Sommersemester den Propä-

deutikkurs „Übergang ins Fachstudium“ an, der Studierende, die ihr Fachstudium zum Wintersemester beginnen, gezielt unterstützt.

Im Bezug auf die Stichprobe der Schreiber lässt sich festhalten, dass die Studierenden zwar verschulten Deutschunterricht erhalten, Zusatzangebote aber individuell wahrnehmen können und durch die Sprachlernberatung und einführende Veranstaltungen wie „Lernen lernen“ in ihrer Selbstständigkeit unterstützt werden. Es sollten sich nicht nur hinsichtlich der Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch Unterschiede zwischen den Studierenden aus dem B2- und C1-Kurs zeigen. Die C1-Kurs-Studierenden sollten das Format der DSH-Textproduktion bereits explizit eingeübt haben, weswegen davon auszugehen ist, dass sie erstens die Textart gut kennen, zweitens über Schreibstrategien zur Bewältigung der Aufgaben verfügen und drittens eine Metasprache entwickelt haben, um über die Textproduktion zu sprechen. Dies müsste in den Gesprächen sichtbar werden.

6.3.2 Allgemeine Daten

Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die Stichprobe der Schreiber hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, der Herkunftsländer und der Erstsprachen zusammensetzt. Das Korpus umfasst 13 männliche und 20 weibliche fremdsprachige Studierende, die zwischen 19 und 38 Jahren alt sind, wobei das Durchschnittsalter bei 25 Jahren liegt:

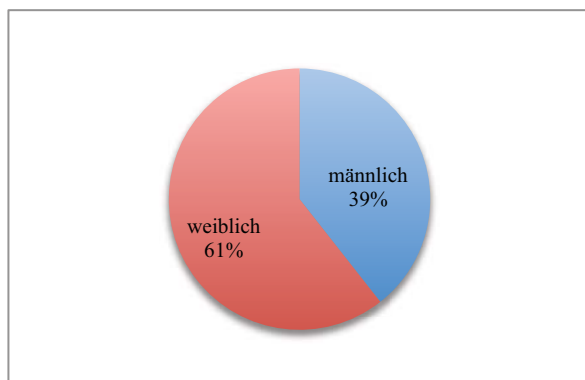


Abbildung 60: Geschlecht der Schreiber in absoluten Zahlen, n = 33

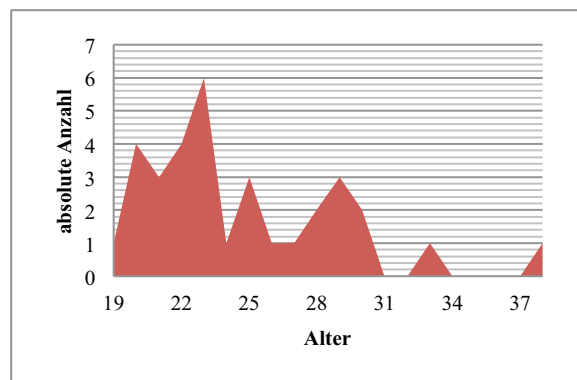


Abbildung 61: Verteilung des Alters der Schreiber in absoluten Zahlen, n = 33

Das Durchschnittsalter entspricht somit dem der Schreibtutoren, weswegen die beiden Gruppen diesbezüglich als Peers angesehen werden können. Die Schreiber kommen aus 15 verschiedenen Herkunftsländern:

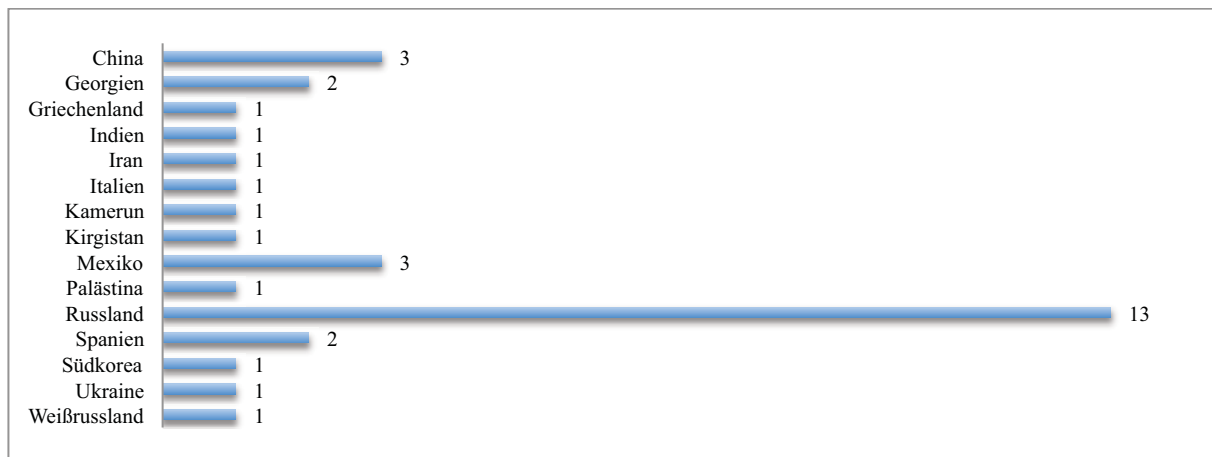


Abbildung 62: Herkunftsländer der Schreiber in absoluten Zahlen, n = 33

39% der Studienbewerber stammen aus Russland, was damit zu erklären ist, dass russische Studienbewerber am LDaF insgesamt die größte Studierendengruppe ausmachen. Wie die folgende Abbildung zeigt, werden 13 verschiedene Erstsprachen gesprochen:



Abbildung 63: Erstsprache der Schreiber in absoluten Zahlen, n = 33

42% sprechen Russisch, 15% Spanisch und 9% Chinesisch als Erstsprache. 26 der 33 Studierenden geben an, neben Deutsch eine weitere Fremdsprache zu beherrschen, davon nennen 7 mehr als eine weitere Sprache. Häufigste weitere Fremdsprache ist Englisch, als sonstige Fremdsprachen werden einmalig Aserbaidshanisch, Chinesisch, Französisch, Hindi und Türkisch genannt:

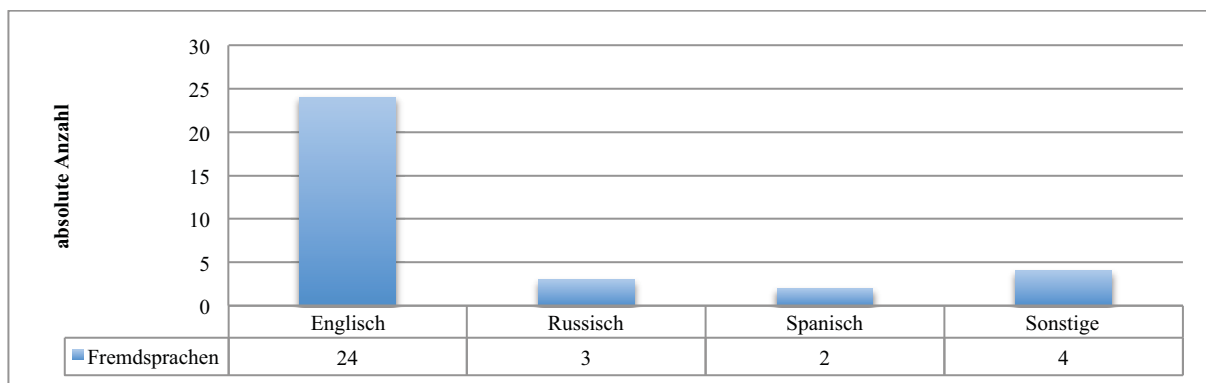


Abbildung 64: Fremdsprachen der Schreiber in absoluten Zahlen, n = 33

Vergleicht man die Erst- und Fremdsprachen der Schreiber mit denen der Schreibtutoren, fällt auf, dass kein Schreibtutor Russisch oder Chinesisch, die häufigsten Erstsprachen der Schreiber beherrscht. Überschneidungen zeigen sich hinsichtlich der Fremdsprachkenntnisse. Alle Schreibtutoren und 79% der Schreiber sprechen Englisch. 39% der Schreibtutoren und 21% der Schreiber verfügen über Spanischkenntnisse.

6.3.3 C-Test

Im Folgenden wird der Sprachstand in der Fremdsprache Deutsch anhand der Ergebnisse von C-Test und Profilanalyse dargestellt. Die C-Test-Ergebnisse sind in den folgenden Grafiken bereits nach Profilgruppen (vgl. 6.3.4), Kurseinteilung und erreichtem Ergebnis in der DSH-Simulation (vgl. 6.3.5) differenziert. An dieser Stelle wird insofern den folgenden Unterkapiteln vorweggegriffen. Die Studierenden wurden auf Grundlage der Profilanalyse in eine Spitzen-, eine Mittel- und eine Schlussgruppe eingeteilt. Die DSH-Ergebnisse wurden dem Prüfungsformat entsprechend in DSH-3, DSH2 und DSH-1 differenziert.

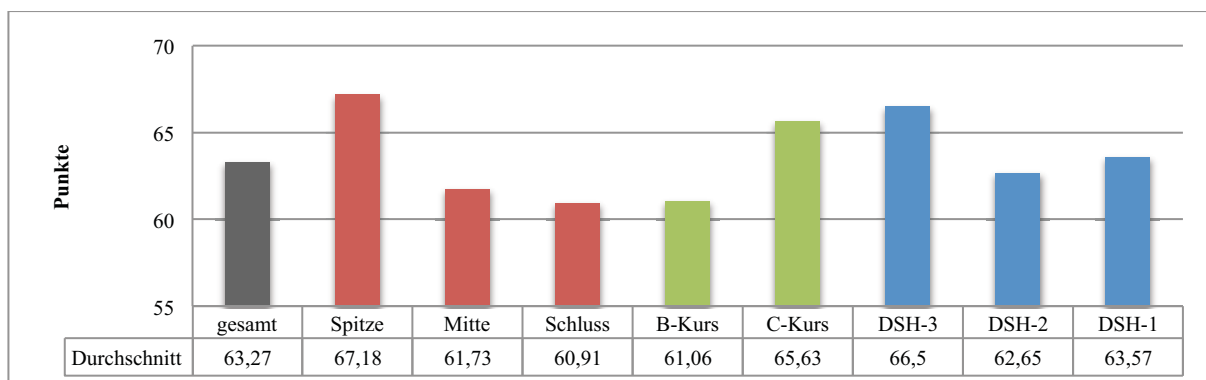


Abbildung 65: Durchschnittliche C-Test-Ergebnisse insgesamt sowie differenziert nach Profilgruppen, Kurseinteilung und DSH-Bewertung, n = 33

Das durchschnittliche Ergebnis aller 33 C-Tests liegt bei 63,27 Punkten. Dies entspricht einer C1-Kurseinstufung. Die Differenzierung zeigt, dass die Spitzengruppe im Durchschnitt ein

um 5-6 Punkte höheres Ergebnis erzielt als die Mittel- und Schlussgruppe. Die C-Kursteilnehmer erreichen ca. 5 Punkte mehr als die B-Kursteilnehmer. Die Studierenden mit einem DSH-3-Ergebnis erzielen ein besseres Ergebnis als die übrigen.⁵¹ Der C-Test bestätigt somit die Differenzierung nach Profil-, Kurs- und Bewertungsgruppen. Die folgende Abbildung zeigt, dass die Streuung innerhalb der Gruppen jedoch groß ist. Insgesamt befinden sich die Ergebnisse zwischen 45 Punkten (Grenze zu B2) und 85 Punkten (Grenze zu C2).

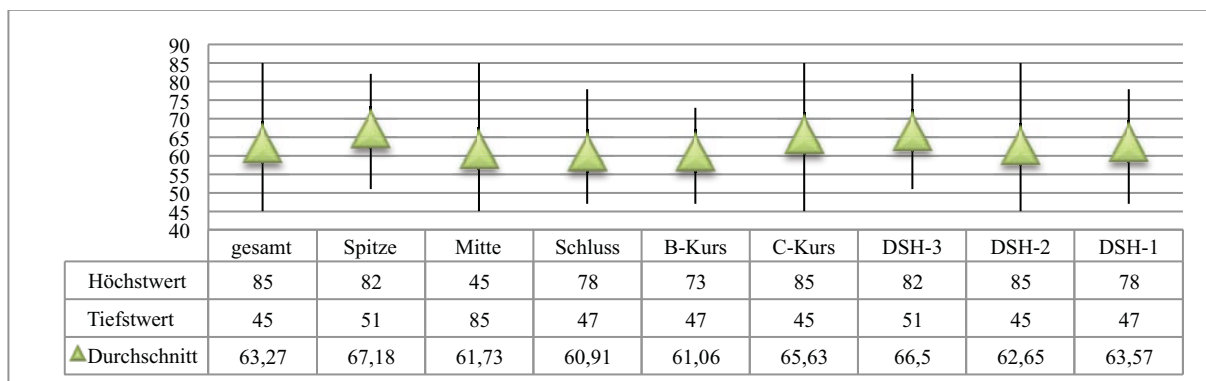


Abbildung 66: Durchschnittliche C-Test-Ergebnisse und Streuung insgesamt sowie differenziert nach Profilgruppen, Kurseinteilung und DSH-Bewertung, n = 33

Zur weiteren Analyse werden vier Ergebnisbereiche unterschieden, die sich an der Kurseinstufung von DaF-Studierenden am Sprachenzentrum der WWU Münster orientieren:

<i>C-Test-Ergebnis</i>	31-45	46-60	61-75	76-90
<i>Kurseinstufung</i>	B1	B2	C1	C2

Tabelle 25: Kurseinstufung nach C-Test Ergebnissen am SPZ der WWU Münster

Insgesamt erreichen ein Drittel der Studierenden die B2- und gut die Hälfte die C1-Einstufung. Lediglich ein Studierender liegt mit 45 Punkten an der oberen Grenze von B1. 12% erreichen sogar die C2-Einstufung:

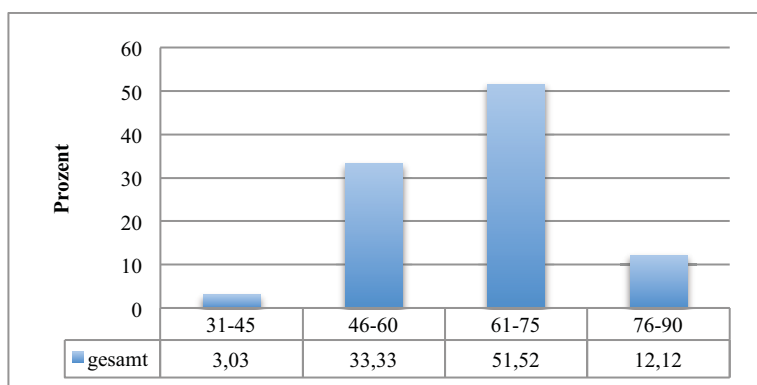


Abbildung 67: Verteilung der C-Test-Ergebnisse insgesamt in Prozent, n = 33

Die folgenden Abbildungen differenzieren das Ergebnis nach Profilgruppen und tatsächlicher Kurseinteilung:

⁵¹ Dies ist nur bedingt aussagekräftig, da die Verteilung auf die unterschiedlichen Gruppen sehr ungleich ist. DSH-3 erreichten lediglich 2 Studierende, DSH-2 erreichten 17 und DSH-1 14 Studierende (s. 6.3.5).

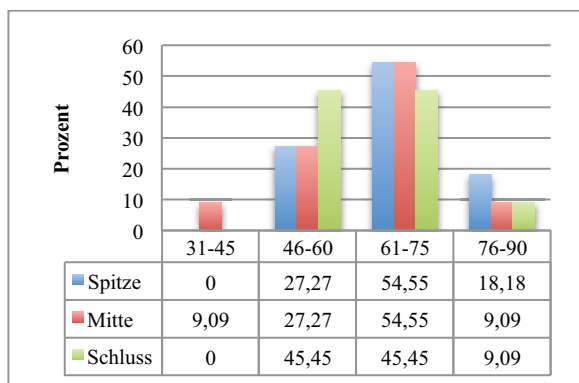


Abbildung 68: Verteilung der C-Test-Ergebnisse nach Profilgruppen in Prozent, n = 33

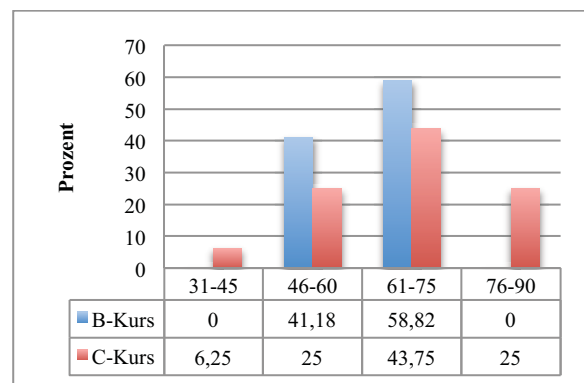


Abbildung 69: Verteilung der C-Test-Ergebnisse nach Kurseinteilung in Prozent, n = 33

Es ist eine Korrelation zwischen dem C-Test und der Profilanalyse erkennbar. Auf der höchsten Stufe (C2) befinden sich doppelt so viele Studierende der Spitzengruppe wie der Mittel- und Schlussgruppe. Auf der zweitniedrigsten Stufe (B1) befinden sich 18% mehr Studierende aus der Schlussgruppe als aus den höheren Gruppen. Betrachtet man die tatsächliche Kurseinteilung, ist das Ergebnis nicht eindeutig. Die Studierenden, die den B2-Kurs belegen, müssten der C-Test-Einstufung entsprechend zu 41% B2 und 59% C1 belegen. Die Teilnehmer des C1-Kurses würden zu jeweils 25% auf B2 und C2 und zu 44% auf C1 eingestuft.⁵² Trotz der Überschneidungen zwischen den Kursgruppen ist erkennbar, dass die C-Test-Ergebnisse der C-Kursteilnehmer tendenziell über denen des B-Kurses liegen.

6.3.4 Profilanalyse

Der Textkorpus wurde wie in Kapitel 5 erläutert profilanalytisch hinsichtlich der Verteilung der Erwerbsstufen, der erreichten Profilstufe und der Spitzenstufe ausgewertet. Die erreichte Profilstufe bezeichnet das komplexeste erworbene Wortstellungsmuster (min. drei Realisierungen), die Spitzenstufe hingegen das komplexeste realisierte Wortstellungsmuster (min. eine Realisierung). Die Studierenden schrieben im Durchschnitt Texte mit 299 Wörtern und 35 syntaktischen Elementen, wobei die C-Kursteilnehmer 28 Wörter bzw. 2 Segmente mehr verfassten als die B-Kursteilnehmer. Die geforderte Länge liegt bei ca. 250 Wörtern.

⁵² Hierzu ist zu sagen, dass die Einstufung am LDaF nicht ausschließlich auf Grundlage des C-Tests erfolgt, sondern zudem eine Prüfung der Fertigkeitsbereiche Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben sowie Tests zur Grammatik und zum Wortschatz durchgeführt werden.

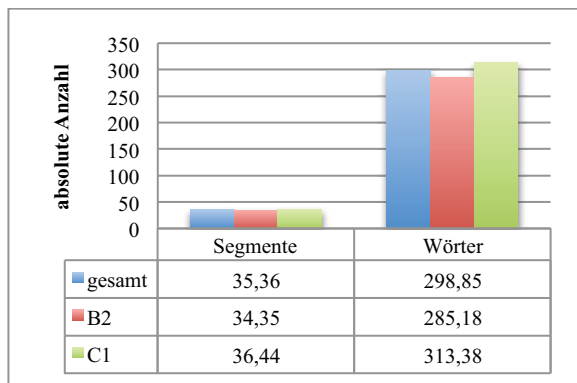


Abbildung 70: Absolute Anzahl der durchschnittlichen Segmente und Wörter pro Text, $n_{\text{ges}} = 33$, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

Aufgrund der Bekanntheit der ersten Vorlage bei vielen Studierenden wurden 11 Texte zur TP-Vorlage 1 („Übergewicht“) und 22 Texte zur TP-Vorlage 2 („Migration“) verfasst. Zur TP „Übergewicht“ schrieben mehr C-, zur TP „Migration“ mehr B-Kursteilnehmer.

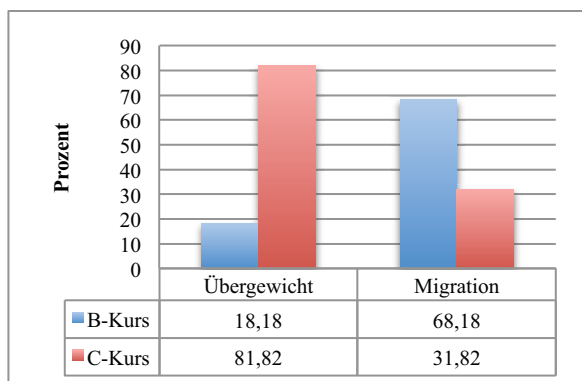


Abbildung 71: Verteilung der TP-Vorlagen auf die Studierenden der verschiedenen Kurse in Prozent, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

Es wurde geprüft, ob die Texte zu den unterschiedlichen Vorlagen sich hinsichtlich ihrer Länge und der gebildeten Wortstellungsmuster unterschieden, um die Vorlagenwahl als Störvariable auszuschließen:

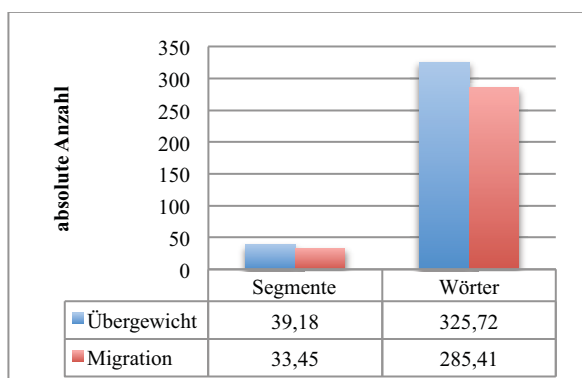


Abbildung 72: Absolute Anzahl der durchschnittlichen Segmente und Wörter pro Text differenziert nach TP-Vorlagen, $n_{\text{Übergewicht}} = 11$, $n_{\text{Migration}} = 22$

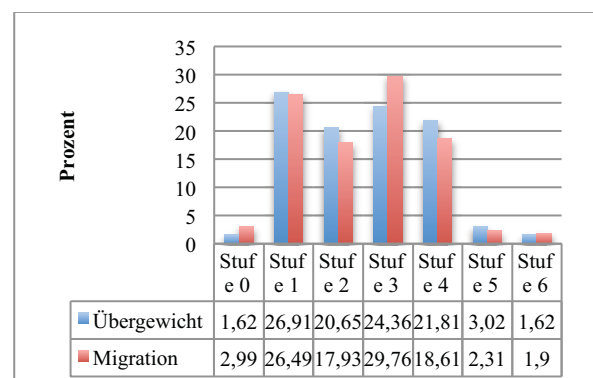


Abbildung 73: Verteilung der Erwerbsstufen differenziert nach TP-Vorlagen in Prozent, $n_{\text{Übergewicht}} = 11$, $n_{\text{Migration}} = 22$

Es zeigt sich, dass die Texte zum Thema „Übergewicht“ im Durchschnitt 40 Wörter länger sind als die Texte zum Thema „Migration“. Hinsichtlich der Wortstellungsmuster fallen keine

gravierenden Unterschiede auf, lediglich die Stufe 3 (Inversion) wird häufiger in den Texten zur Vorlage „Migration“ gebildet, während in den Texten zur Vorlage „Übergewicht“ häufiger Stufe 2 (Separation) und Stufe 4 (Nebensatz) auftreten. Die Unterschiede in der Textlänge und den Wortstellungsmustern scheint jedoch eher auf das Kursniveau der Studierenden als auf die Vorlagen selbst zurückzuführen zu sein.

Die folgenden Abbildungen zeigen die Verteilung der Erwerbsstufen unabhängig von der gewählten Vorlage insgesamt und differenziert nach Kurseinteilung:

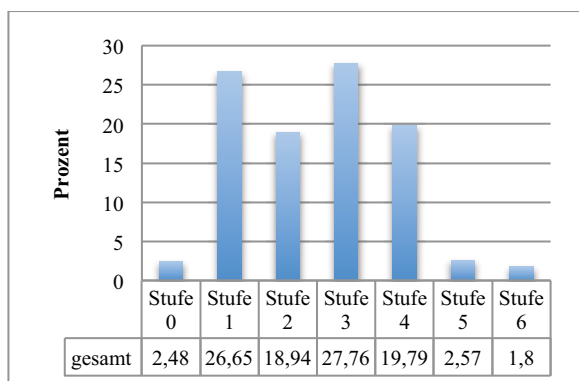


Abbildung 74: Verteilung der Erwerbsstufen insgesamt in Prozent, $n_{\text{ges}} = 1167$

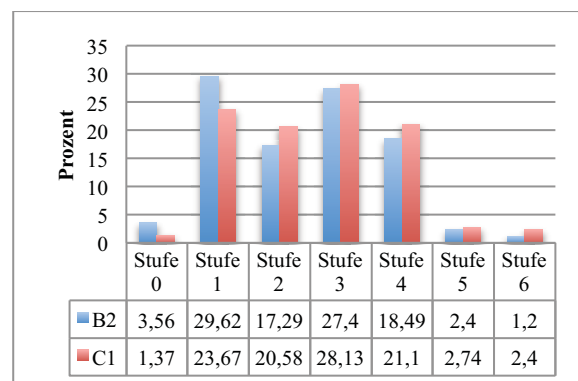


Abbildung 75: Verteilung der Erwerbsstufen nach Kurseinteilung in Prozent, $n_{B2} = 585$, $n_{C1} = 583$

Die Erwerbsstufen 1 und 3 kommen am häufigsten vor. Es werden also vorwiegend einfache Hauptsätze und Hauptsätze mit vorangestellten Adverbialen gebildet. Die C-Kursteilnehmer bilden häufiger komplexe syntaktische Strukturen. Bei ihnen tritt am häufigsten die Stufe 3 auf, bei den B-Kursteilnehmern ist Stufe 1 am häufigsten. Insgesamt realisieren sie häufiger Wortstellungsmuster der Stufen 2 bis 6, die B-Kursteilnehmer dagegen häufiger die Stufen 0 und 1. Die höchste Stufe ist bei den C-Kursteilnehmern doppelt so häufig zu finden wie bei den B-Kursteilnehmern. Nebensatzstrukturen entsprechen in beiden Gruppen knapp einem Viertel aller Strukturen, bei den C-Kursteilnehmern werden sie etwas häufiger realisiert. Nach Steinhoff (2007: 68) ist „[g]erade für das argumentative Schreiben [...] die Fähigkeit zum Gebrauch subordinierter Sätze wichtig.“

Die folgende Abbildung vergleicht die Verteilung der Erwerbsstufen aller 33 Schreiber („Korpus Grobanalyse“) mit den 9 Studierenden, deren Gespräche zur Transkription ausgewählt wurden („Korpus Feinanalyse“), um eventuelle Leistungsunterschiede auszumachen. Es zeigen sich nur geringe Differenzen, sodass die Gruppen als vergleichbar leistungstark angesehen werden können:

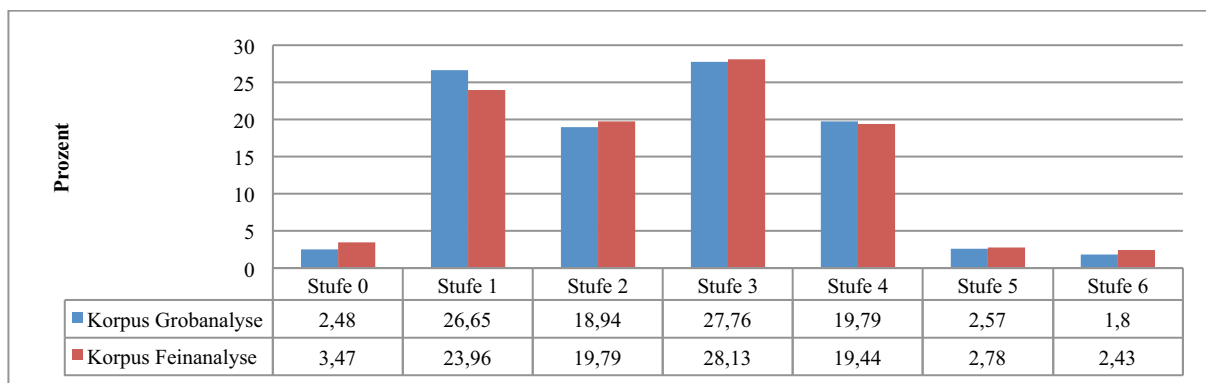


Abbildung 76: Vergleich der Verteilung der Erwerbsstufen zwischen den Korpora der Grob- und Feinanalyse, $n_{\text{ges}} = 1167$, $n_{\text{fein}} = 288$

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Studierenden auf die erreichten Profilstufen. Es ist zu erwarten, dass DaF-Schreiber in B2- bzw. C1-Kursen geübt im Gebrauch von Nebensätzen sind, weswegen die meisten Studierenden Stufe 4 erreichen und die Profilstufe allein kein differenziertes Bild ergibt. Deswegen wurde zudem das Spitzenmuster angegeben.

Schreiber										
		3	4	5	6		3	4	5	6
B-Kurs	erreicht komplex	3	12	2	0	Spitzenstufe	0	5	5	7
C-Kurs		1	12	3	0		0	1	3	12
Gesamt		4	24	5	0		0	6	8	19

Tabelle 26: Komplexeste Stufe und Spitzenstufe differenziert nach Kurseinteilung in absoluten Zahlen

Hier sind Profil- und Spitzenstufe noch einmal grafisch dargestellt:

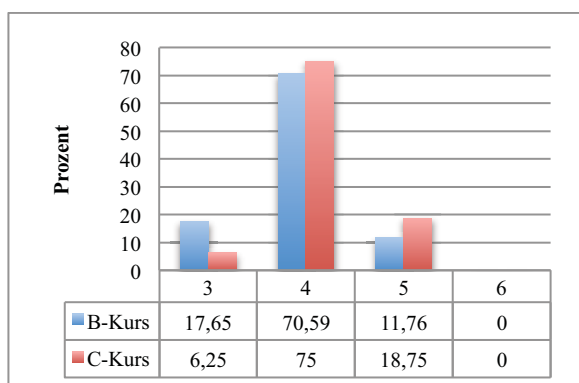


Abbildung 77: Komplexeste Profilstufe differenziert nach Kurseinteilung in Prozent, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

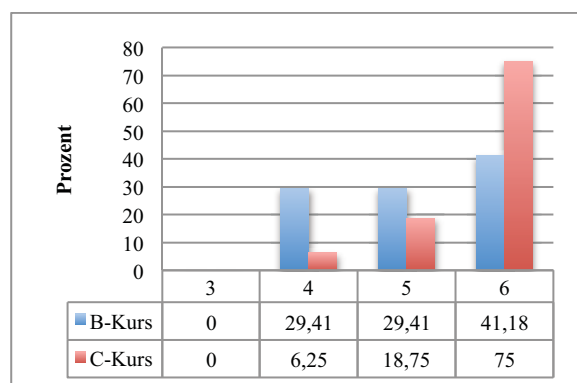


Abbildung 78: Spitzenstufe differenziert nach Kurseinteilung in Prozent, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Profilanalyse und der Kurseinteilung. 73% aller Studierenden erreichen die Profilstufe 4. Während 19% der C-Kursteilnehmer die 5. Profilstufe erreichen, sind es bei den B-Kursteilnehmern nur 12%. Bei der Spitzenstufe ist der Unterschied noch deutlicher. 75% der C-Kursteilnehmer, aber nur 41% der B-Kursteilnehmer bilden mindestens ein Segment der 6. Erwerbsstufe.

Die Studierenden wurden auf Grundlage der Profilanalyse in eine Spitzen-, eine Mittel- und eine Schlussgruppe von jeweils elf Studierenden eingeteilt. Diese Einteilung in Leistungs-

gruppen ist für die weiteren Analysen zentral, da sie als Vergleichsgruppen dienen. Als weiteres Vergleichskriterium wird die Kurseinteilung genutzt. Kriterium für die Einteilung der Profilgruppen war der Durchschnittswert der gebildeten Wortstellungsmuster. Bei gleichen Werten wurden zudem die erreichte Profilstufe und die Spitzenstufe herangezogen. Es ergibt sich folgende Einteilung:

<i>Profilgruppen Gesamtkorpus</i>											
<i>Spitzengruppe</i>				<i>Mittelgruppe</i>				<i>Schlussgruppe</i>			
101	105	201	205	306	307	104	106	107	203	304	310
309	402	502	504	601		408	409	505	506	606	
102	108	209	301	303	305	311	403	405	507	603	
<i>Profilgruppen Feinkorpus</i>											
<i>Spitzengruppe</i>				<i>Mittelgruppe</i>				<i>Schlussgruppe</i>			
101	502	601		104	304	306		102	311	506	

Tabelle 27: Einteilung der Schreiber in Spitzen-, Mittel- und Schlussgruppe anhand der Profilanalyse

Anhand des Feinkorpus wird illustriert, wie die Gruppen gebildet wurden:

	<i>Sigle</i>	<i>Wortstellungsmuster</i>							<i>Schnitt</i>	<i>erreicht komplex</i>	<i>Spitzenmuster</i>
		<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>			
<i>Spitze</i>	S601	1	2	1	6	7	0	1	3,11	4	6
	S502	0	7	8	12	10	1	2	2,9	4	6
	S101	0	8	5	9	10	1	1	2,82	4	6
<i>Mitte</i>	S306	1	4	2	11	7	0	0	2,76	4	4
	S304	2	6	10	11	3	1	2	2,56	4	6
	S104	0	8	8	7	3	3	0	2,48	5	5
<i>Schluss</i>	S506	1	8	7	8	5	1	1	2,48	4	6
	S102	5	17	10	13	9	0	1	2,15	4	6
	S311	0	9	6	4	2	1	0	2,09	3	5

Tabelle 28: Kriterien für die Einteilung der Schreiber in Leistungsgruppen am Beispiel des Feinkorpus

Die Einteilung wird im Folgenden herangezogen, um Leistungsgruppen der Schreiber bei der Analyse der Textfeedbackgespräche zu differenzieren.

Es folgt eine qualitative Analyse besonderer syntaktischer Merkmale der Textproduktionen. Zuerst werden einige Beispiele diskutiert, bei denen die Satzstruktur Potenzial bietet, eine Äußerung auf einer höheren Erwerbsstufe zu realisieren. Problematisch sind für die Studierenden dabei vier Phänomene. Erstens gelingt in einigen Fällen die Inversion nach vorangestellten Adverbialen nicht, wie folgende Beispiele⁵³ illustrieren:

⁵³ Alle ausgewählten Beispiele werden wie nach dem Originaltext transkribiert wiedergegeben und enthalten entsprechend möglicherweise Fehler. Wurde eine Zielstruktur antizipiert, ist diese in Anlehnung an die Ausgangsstruktur konstruiert und entsprechend ggf. ebenso fehlerhaft.

Text	Stufe	Zielstufe	Segment	Zielstruktur
105	1	3	Im Zeitraum von 1995 bis 2000 der Anteil beträgt nur 8%	Im Zeitraum von 1995 bis 2000 <i>beträgt der Anteil</i> nur 8%
311	1	3	Deswegen viele Gastarbeite kommen nach Deutschland	Deswegen <i>kommen viele Gastarbeite</i> nach Deutschland
504	2	3	Wahrscheinlich viele sind zuerst als Gastarbeiter gekommen	Wahrscheinlich <i>sind viele</i> zuerst als Gastarbeiter gekommen
505	1	3	Nach dem zweiten Weltkrieg Deutschland war total zerstört und brauchte Rekonstruktion	Nach dem zweiten Weltkrieg <i>war Deutschland</i> total zerstört und brauchte Rekonstruktion
506	1	3	Ab den 80er Jahren die Quote senkt nicht unter 7,0%	Ab den 80er Jahren <i>senkt die Quote</i> nicht unter 7,0%
606	2	3	Z. B. viele Jugendlichen wurden von Hollywood-Filme beeinflusst	Z. B. <i>wurden viele Jugendlichen</i> von Hollywood-Filme beeinflusst

Textauszug 7: Beispiele für nicht vorgenommene Inversionen

Es kommt aber auch vor, dass fälschlicherweise eine Inversion durchgeführt wird:

Text	Stufe	Zielstufe	Segment	Zielstruktur
102	1	1	sondern sitzen sie zu Hause am Computer, spielen Onlinespiele und sind damit zufrieden	sondern <i>sie sitzen</i> zu Hause am Computer, spielen Onlinespiele und sind damit zufrieden

Textauszug 8: Beispiel für eine fälschlicherweise vorgenommene Inversion

Zweitens gibt es Nebensatzstrukturen, bei denen das finite Verb nicht am Satzende steht:

Text	Stufe	Zielstufe	Segment	Zielstruktur
104.1	2	4	in der die Kinder von 10 bis 13 Jahren wurden verglichen	in der die Kinder von 10 bis 13 Jahren <i>vergliehen wurden</i>
104.2	2	4	dass diese Tendenz in Zukunft wird steigen	dass diese Tendenz in Zukunft <i>steigen wird</i>
402.1	1	4	dass die Prozentzahl in den letzten 7 Jahren hat nicht so viele Änderungen	dass die Prozentzahl in den letzten 7 Jahren nicht so viele Änderungen <i>hat</i>
409.1	1	4	weil die Wirtschaft und Lebensneveu ist besser, als in ihrer Heimat	weil die Wirtschaft und Lebensneveu besser, als in ihrer Heimat <i>ist</i>
409.2	1	4	Was ist wirklich wichtig	Was wirklich wichtig <i>ist</i>

Textauszug 9: Beispiele für nicht vorgenommene Verbendstellungen in Nebensätzen

Drittens werden Verben fehlerhaft finit oder infinit verwendet:

Text	Stufe	Zielstufe	Segment	Zielstruktur
408.1	1	2	aber die Menschen müssen toleranten und nicht arroganten sind	aber die Menschen müssen toleranten und nicht arroganten <i>sein</i>
507.2	0	4	dass die Einwanderern sehr vorsichtig sein	dass die Einwanderern sehr vorsichtig <i>sind</i>

Textauszug 10: Beispiele für die fehlerhafte Bildung finiter oder infiniter Verben/ Verteile

Viertens werden Verben oder Verbteile vergessen:

<i>Text</i>	<i>Stufe</i>	<i>Zielstufe</i>	<i>Segment</i>	<i>Zielstruktur</i>
102.1	0	3	aber warum jetzt so häufig	aber warum <i>ist es</i> jetzt so häufig
108.1	0	2	Prozentzahl der Mädchen mehr geworden	Prozentzahl der Mädchen <i>ist</i> mehr geworden
507.1	0	4	dass das Leben der Menschen in Deutschland besser als die andere arme Länder	dass das Leben der Menschen in Deutschland besser als die andere arme Länder <i>war</i>

Textauszug 11: Beispiele für fehlende Verben/ Verbteile

Zuletzt soll anhand zweier Beispiele gezeigt werden, dass auch Sätze der Stufe 1 komplex sein können:

<i>Text</i>	<i>Stufe</i>	<i>Segment</i>
307	1	Sie liefert uns Informationen über die Progression oder Fortschritte der deutsche Gesellschaft zu einer multi-kulturelle Gesellschaft von den Jahren 1951 bis 2007
506	1	Die Differenzen von Sitten zwischen Deutschen und anderen EU-Bürgern ist nicht so stark wie der Unterschied zwischen Deutschen und Bürgern aus muslimischen Ländern beispielsweise aus der Türkei.

Textauszug 12: Beispiele für komplexe Sätze auf Erwerbsstufe 1

Die Beispiele zeigen, dass die syntaktischen Strukturen das Potenzial haben, eine Struktur zu realisieren, die bis zu vier Erwerbsstufen höher liegt. Hier bestehen entsprechend Fördermöglichkeiten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Textbewertung nach DSH-Kriterien vorgestellt und mit den Ergebnissen der Profilanalyse verglichen.

6.3.5 DSH-Bewertung

Im Gesamtergebnis erreichen nur 2 Studierende die Stufe DSH-3, 17 die DSH-2 und 14 lediglich DSH-1. Wie in Kapitel 3.1 erklärt, ist in den meisten Fällen eine DSH-2 nötig, um ein Studium aufnehmen zu können. Dem Ergebnis nach müssten also 42% der Teilnehmer die Prüfung wiederholen, sofern die Leistungen in den anderen Prüfungsteilen ebenso ausfallen. Die Ergebnisse sind hier nach Profilgruppen und Kurseinteilung differenziert:

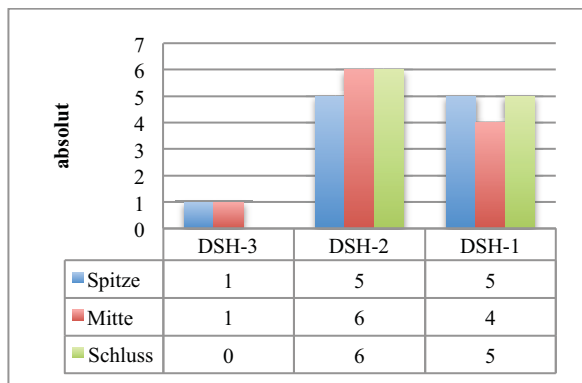


Abbildung 79: DSH-Gesamtergebnisse des Textkorpus in absoluten Zahlen differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$

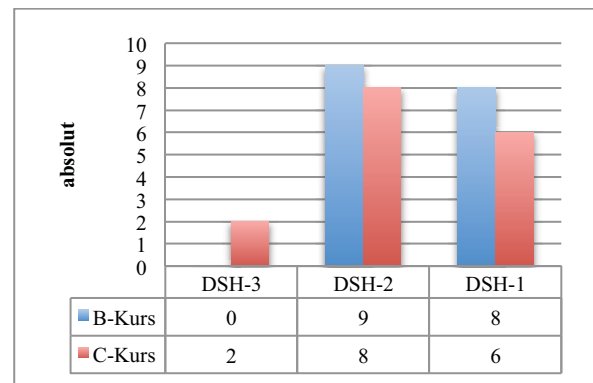


Abbildung 80: DSH-Gesamtergebnisse des Textkorpus in absoluten Zahlen differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

Die beiden Studierenden auf DSH-3 sind C-Kurs-Teilnehmer, die sich in der Spitzen- bzw. Mittelgruppe der Profilanalyse befinden. Ansonsten zeigen sich keine deutlichen Zusammenhänge zwischen dem DSH-Ergebnis und den Gruppenzuteilungen.

6.3.5.1 Inhaltliche Aspekte

Der erste Teil des Auswertungsrasters sieht eine inhaltliche Beurteilung vor. Themenbezug und -entwicklung werden anhand der Kategorien Einleitung, Schluss, Grafikbeschreibung, Gründe, Meinung und Gedankenführung/ Roter Faden bewertet. Dieser Prüfungsbereich macht 32,5% des Gesamtergebnisses aus.

Zunächst wird die Rahmung des Textes durch eine Einleitung und einen Schluss beurteilt. Diese Rahmung sollte vorhanden sein, damit ein durchgehender Fließtext und keine bloße Abarbeitung der drei Teilaufgaben vorliegt.

Hier wird exemplarisch zu jeder Vorlage eine Einleitung gezeigt, die mit der höchsten Punktzahl bewertet wurde:

Text	Auszug
108	Kinder müssen gesund bleiben, um eine gute Zukunft für selbst und für den Nation zu haben. Aber wir finden in den letzten Jahrhundert, dass viele Kinder Übergewicht geworden sind. Deswegen gibt es ein Studium darüber und das Ergebnis ist in einer Grafik gezeigt.
405	In der unseren heutigen globalisierten Welt wohnt immer mehr Menschen außer der Heimat. Die Gründe dafür sind sehr unterschiedlich. Manche Menschen fliehen vor Armut und Kriege, andere befinden sich in der Suche nach Glück und neuem Wohlstand. Aber wie sieht die Situation mit der Migration in Deutschland aus? Wie hat sich die Zahl der Ausländer im Lauf der Zeit entwickelt?

Textauszug 13: Beispiele für positiv bewertete Einleitungen

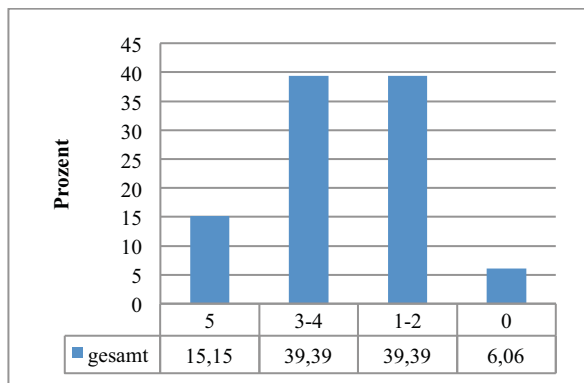


Abbildung 81: DSH-Ergebnisse im Bereich „Einleitung“ des gesamten Textkorpus in Prozent, n = 33

Insgesamt wurden 15% aller Texte in Bezug auf die Einleitung mit der Höchstpunktzahl bewertet. 6% erhielten keine Punkte. Hierbei handelt es sich um Texte, bei denen keine Einleitung vorliegt. 39% verfassten eine Einleitung, die nicht den Anforderungen genügt.

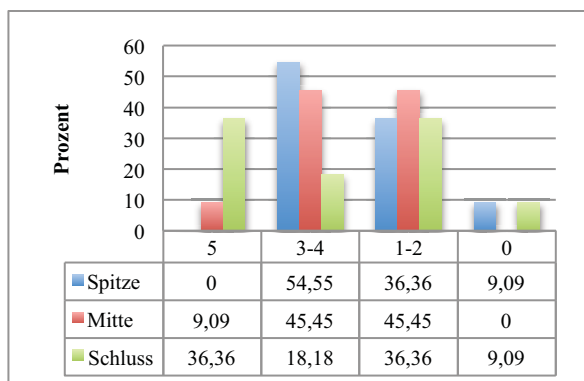


Abbildung 82: DSH-Ergebnisse im Bereich „Einleitung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

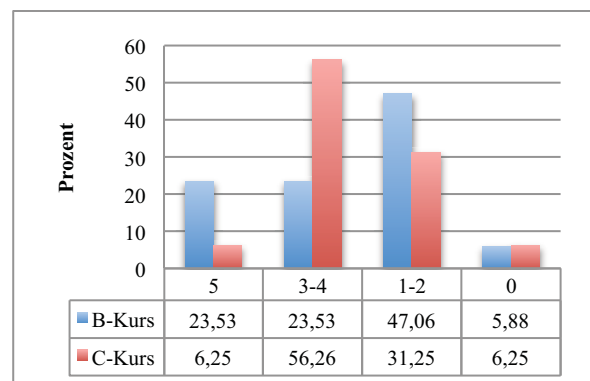


Abbildung 83: DSH-Ergebnisse im Bereich „Einleitung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n_{B2} = 17, n_{C1} = 16

Die Differenzierung des Ergebnisses nach Profilgruppen deutet darauf hin, dass sich die sprachliche Leistung nicht auf die Gestaltung der Einleitung auszuwirken scheint. Auf der höchsten Stufe sind keine Texte aus der Spitzengruppe, aber auffallend viele aus der Schlussgruppe zu finden. Auch in Bezug auf die Kurseinteilung zeigt sich wider Erwarten nicht, dass die C-Kursteilnehmer, die das Textformat trainieren, ein besseres Ergebnis erzielen.

In 15 Texten lassen sich typische Einleitungssätze finden:

Text	Segment
104	Das Thema „Übergewicht“ ist sehr populär in Deutschland
105	In den letzten Jahren hörte man oder liest immer mehr etwas zum Thema Übergewicht
107	Heutzutage ist das Thema „Übergewichtigen unter deutschen Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren“ sehr aktuell
201	Forscher haben herausgefunden
201	Immer häufiger wird in den letzten Jahren das Thema des Übergewichts bei Kindern diskutiert
201	In verschiedenen Forschungen haben die Exerten schon deutlich dargestellt
203	Übergewicht bei Kindern ist ein aktuelles Thema
203	Deswegen dieses Thema wird viel von Forscher, Journalisten, etc., untersucht
310	weil diese Frage sehr aktuell ist

405	Die Wissenschaftler haben die traurige Ziffern veröffentlicht
409	Diese Thema ist sehr aktuell
409	Heutzutage wohnen wir in Multi-Kulti-Gesellschaft
502	Dass das Thema „Zuwanderung“ sehr aktuell ist
504	Deswegen ist die Forschung von „Globus“, die zum Thema „Der Weg zur Multi-Kulti-Gesellschaft“ hat, ist heutzutage besonders acut
507	Das Thema „Zuwanderung“ ist heutzutage häufig diskutiert

Textauszug 14: Typische Einleitungssätze

In der Einleitung finden sich typischerweise folgende Inhalte:

- Das Thema ist besonders aktuell (107, 203, 310, 409, 502).
- Das Thema ist beliebt und wird oft diskutiert (104, 105, 201, 507).
- Das Thema betrifft uns selbst (409).
- Das Thema muss aus bestimmten Gründen dringend bearbeitet werden (504)
- Forscher, Experten oder Journalisten beschäftigen sich mit dem Thema (201, 203, 405).

Es werden Elemente aus dem wissenschaftlichen Schreiben genutzt, die jedoch nicht immer schlüssig gefüllt werden können, da sie fiktiv sind.

Zur Rahmung des Textes gehört ein Schlussteil, der Bezug zum Gesamttext nimmt und die Inhalte zusammenfasst.

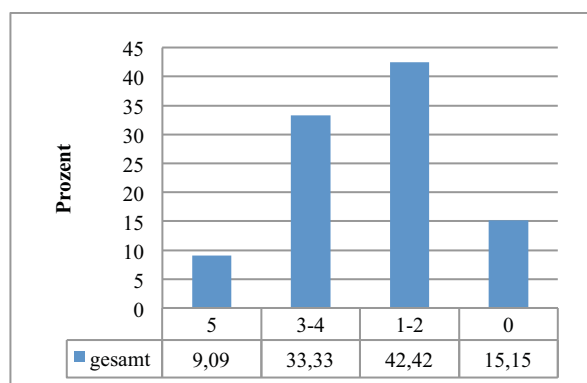


Abbildung 84: DSH-Ergebnisse im Bereich „Schluss“ des gesamten Textkorpus in Prozent, n = 33

Die Gestaltung des Schlusses wird insgesamt überdurchschnittlich schlecht bewertet, was daran liegen könnte, dass den Studierenden die Gestaltung eines schlüssigen Fazits aufgrund der begrenzten Bearbeitungszeit häufig nicht gelingt. Nur 9% der Studierenden schreiben einen sehr guten Schluss. 15% der Studierenden verfassen gar keinen Schluss, 42% einen mangelhaften. Hier sind zwei typische Textbeispiele für die mangelhafte Gestaltung eines Schlusses:

Text	Auszug
310	Man kann darüber viel diskutieren und schreiben, weil diese Frage sehr aktuel ist, und alle haben verschiedene Meinungen dazu.
606	Wie wird die vielfältige Gesellschaft entwickeln in der Zukunft? Das steht noch in Frage.

Textauszug 15: Beispiele für negativ bewertete Schlüsse

Die Studierenden beziehen sich nicht auf den vorausgegangenen Text, liefern keine konkrete Zusammenfassung und bleiben bei vagen Aussagen und offenen Fragen, die sich auf jedes beliebige Thema beziehen könnten.

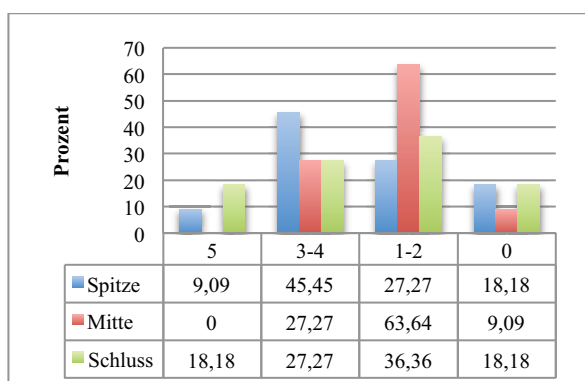


Abbildung 85: DSH-Ergebnisse im Bereich „Schluss“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

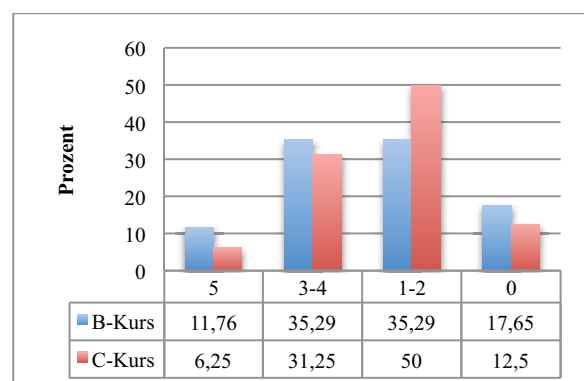


Abbildung 86: DSH-Ergebnisse im Bereich „Schluss“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n_{B2} = 17, n_{C1} = 16

Auch hier zeigt sich nicht der erwartete Zusammenhang mit den Profilgruppen oder der Kurseinteilung. Die Ergebnisse der B-Kursteilnehmer liegen sogar über denen des C-Kurses. Die Kategorie Grafikbeschreibung bezieht sich auf die erste Teilaufgabe. Die Grafik soll vollständig und ausführlich erläutert, Zahlen sollen nicht nur aufgelistet werden. Zur Veranschaulichung wird hier zunächst eine positiv, dann eine negativ bewertete Grafikbeschreibung gegeben:

Text	Auszug
501	Auf dem vorliegenden Säulediagramm ist den Weg zur Multi-Kulti-Gesellschaft dargestellt. Bezeichnet wird die Anzahl der Ausländer in Deutschland im Zeitraum von 1951 bis 2007. Die Angaben sind in Prozent und stammen von „Globus“. Es ist auffällig, dass in den 50er und 60er Jahren war der Anteil der Ausländer am niedrigsten und 1 und 1,2 Prozent betrug. Man kann eine Tendenz beobachten, dass die Zahl der Immigranten von 1951 bis 2007 fast immer wuchs und im Jahr 2007 am höchsten war. Nur im Zeitraum von 1980 bis 1990 sieht man eine Senkung um 0,4 Prozent.
603	Wir sehen die Steigerung vom Jahr 1951 bis 2007 auf dem Grafik. Im Jahr 1961 bis 1970 ist die Steigerung sehr groß. Es hängt von der Arbeitslosigkeit in Länder ab oder manche Menschen hatten viele Probleme in ihren Ländern und mussten ihre Länder verlassen. Die waren in ihren Ländern unter dem Druck. Auf dem Grafik sehen wir vom Jahr 1951 bis Jahr 1980 große unterschied.

Textauszug 16: Beispiele für eine positiv (501) und eine negativ (603) bewertete Grafikbeschreibung

Während in Text 501 zunächst die Diagrammart, das Thema, der dargestellte Zeitraum, die Zahlenart und die Quelle der Grafik genannt werden, steigt Text 603 unvermittelt in die Grafikbeschreibung ein. In Text 501 wird der Verlauf der Grafik dargestellt. In Text 603 wird die Grafik dagegen unvollständig und z.T. unverständlich beschrieben, außerdem werden direkt Ursachen für die Entwicklung spekuliert, die nicht in den deskriptiven Teil gehören.

Die Grafikbeschreibung wurde von 39% der Schreibtutoren als Textschwäche genannt. Diese Einschätzung ist schlechter als die professionelle Bewertung:

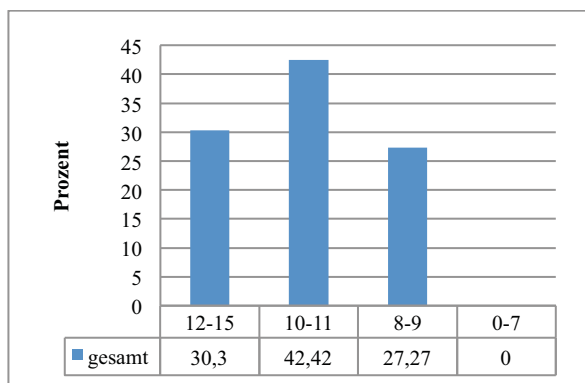


Abbildung 87: DSH-Ergebnisse im Bereich „Grafik“ des gesamten Textkorpus in Prozent, n = 33

Bei der Grafikbeschreibung schneiden die Studierenden insgesamt überdurchschnittlich gut ab. Es ist zu vermuten, dass dieser Teilaufgabe in der DSH-Vorbereitung mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als der Gestaltung des Textrahmens.

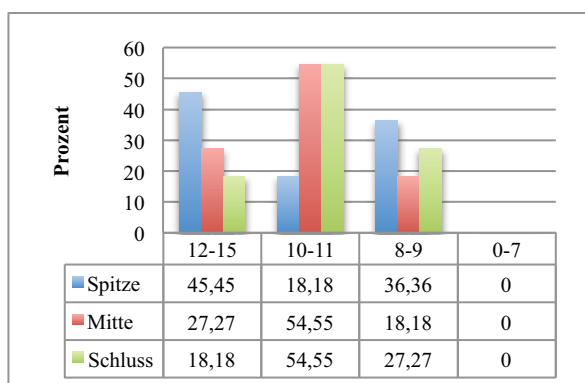


Abbildung 88: DSH-Ergebnisse im Bereich „Grafik“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

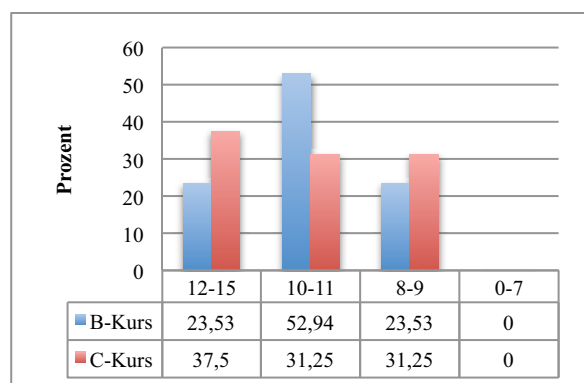


Abbildung 89: DSH-Ergebnisse im Bereich „Grafik“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n_{B2} = 17, n_{C1} = 16

Hier wird auch der erwartete Zusammenhang deutlich. Es zeigt sich sowohl ein Zusammenhang zwischen den Profilgruppen – die sprachliche Kompetenz wirkt sich positiv aus – als auch zwischen den Kursgruppen. 37,5% der C-Kursteilnehmer erreichen die höchste Stufe. Im B-Kurs sind es nur 23,53%.

Es zeigt sich insbesondere in Bezug auf die Teilaufgabe Grafikbeschreibung, dass formelhafte Ausdrücke verwendet werden. In 15 der 33 Texte wird ein formelhafter Einleitungssatz verwendet, der in verschiedenen Varianten vorliegt:

Text	Stufen	Segment
101	1, 6	Die vorliegende Grafik liefert Informationen über den Anteil von übergewichtigen unter deutschen Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren
102	1	Die Grafik zeigt der Anteil von Übergewichtigen unter deutschen Kinder im Alter von 10 bis 13 jahren in Prozent
105	1, 6	Die vorliegende Grafik liefert Informationen über den Anteil von Übergewichtigen unter deutschen Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren in Prozent
107	1, 6	Die folgende Grafik mit dem Titel „Übergewicht bei Kindern“ liefert Informationen über die Veränderung der Entwicklung von Übergewichtigen unter deutschen Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren im Zeitraum von 1975 bis 2000

108	1	Die Grafik beschreibt „Anteil von Übergewichtigen unter deutschen Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren in Prozent
201	1	Die Grafik zeigt den Anteil von Übergewichtigen unter deutschen Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren
203	2	Dieses Schaubild stellt das Thema „Übergewicht bei Kindern“ mit dem Titel „Anteil von Übergewichtigen unter deutschen Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren in Prozent“ dar
205	1	Das Schaubild zeigt uns den Anteil übergewichtiger deutscher Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren
209	1, 6	Die vorliegende Grafik liefert die Informationen über den Anteil von Übergewichtigen unter deutschen Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren von 1975 bis 2000
303	1, 6	Die vorliegende Grafik informiert uns über die Zahl der Ausländer in Deutschland
304	1	Die Grafik informiert über das Thema „Ausländer in Deutschland“
306	1	Diese Grafik informiert uns über das Prozent der Ausländer in Deutschland
307	3, 6	In der vorliegenden Grafik geht es um das Thema Zuwanderung
309	3, 6	Auf vorliegender Grafik geht es um das Thema „Ausländer in Deutschland“
405	1, 6	Das vorliegende Balkendiagramm liefert uns Informationen darüber im Zeitraum vom Jahr 1951 bis Jahr 2007
409	1, 6, 4	Die vorliegende Grafik zeigt , dass die Prozentzahl der Ausländer in Deutschland von 1951 Jahr bis 2007 Jahr gesteigert hat
504	2, 6	Das vorgegebene Säulendiagramm stellt in Prozentzahlen die Anteil von Ausländern in Deutschland von 1951 bis 2007 vor

Textauszug 17: Formelhafte Einleitungssätze

Die Beispiele lassen sich auf folgendes Muster reduzieren:

Die/ Das Diese/ Dieses	vorliegende/n folgende/n vorgegebene/n	Grafik Schaubild Balkendiagramm Säulendiagramm	mit dem Thema ...	liefert uns Informationen über...
Auf/ In der/ dem				informiert uns über...
				beschreibt...
				zeigt uns...
				stellt ... dar.
				stellt ... vor.
				geht es um...

Abbildung 90: Muster formelhafter Einleitungssätze

Ähnliche Texttroutinen zeigen sich beispielsweise auch bei der Darstellung der Entwicklung einer Grafik. In Spalte 2 fallen Partizipialattribute auf, die fakultativ ergänzt werden. Sie entsprechen der höchsten Stufe der Profilanalyse. Es sei an dieser Stelle daher ein Blick auf die Realisierungen dieser Stufe geworfen. Sie wird in den vorliegenden 33 Texten insgesamt 17x realisiert. Die Realisierungen sind hier tabellarisch aufgeführt:

Text	Segment
101	Die vorliegende Grafik
105	Die vorliegende Grafik
209	Die vorliegende Grafik
303	Die vorliegende Grafik
409	Die vorliegende Grafik
506	die vorliegende Grapik
307	der vorliegenden Grafik
502	der vorliegenden Grafik
505	der vorliegenden Grafik

309	vorliegender Grafik
405	Das vorliegende Balkendiagramm
504	Das vorgegebene Säulendiagramm
107	Die folgende Grafik
606	Die dargestellte Grafik
502	die dargestellten Zahlen
601	einer von Globus gestammte Grafik
102	frisch gekochte Mittagessen

Textauszug 18: Realisierungen der Erwerbsstufe 6

In 16 der 17 Fälle bezieht sich das Partizipialattribut auf die Grafik (bzw. das Balken- oder Säulendiagramm, die Zahlen), 11x handelt es sich um das Partizip „vorliegend“, außerdem werden „folgend“, „vorgegeben“ und „dargestellt“ verwendet. Es ist davon auszugehen, dass diese Wendungen als Textroutinen auswendig gelernt und schematisch eingesetzt wurden. Lediglich in 2 Fällen scheint es sich um eigene Konstruktionen zu handeln. In Text 601 wird versucht, die Quellenangabe als erweitertes Partizipialattribut anzugeben: „auf einer Grafik, die von Globus stammt“ wird überführt in „auf einer von Globus gestammte Grafik“, „von Globus stammend“ wäre die korrekt Bildung. In Text 102 gelingt es, ein erweitertes Partizipialattribut zu bilden: „frisch gekochte Mittagessen“. Dies ist der einzige Fall, der sich nicht auf die Grafikdarstellung bezieht. Es ist daher davon auszugehen, dass das Wortstellungsmuster der Stufe 6 noch nicht frei konstruiert, sondern in den meisten Fällen schematisch verwendet wird.

In der zweiten Teilaufgabe sollen die Studierenden argumentieren, also Gründe nennen und erläutern. Um die Unterschiede zwischen den Texten zu verdeutlichen, werden hier wieder ein gelungenes und ein weniger gelungenes Textbeispiel für diesen Teil angeführt:

Text	Auszug
201	Zunächst möchte ich auf die möglichen Ursachen dieser Entwicklung eingehen. Meiner Meinung nach ist die Veränderung des Lebens in den western Gesellschaften die Hauptursache dafür. Heutzutage essen Menschen mehr im Vergleich zu der Vergangenheit. Forscher haben herausgefunden, dass auch die Teller, die man heute benutzt, größer sind als die, die man 1960 benutzt hatte. Weiterhin die Qualität dieses Essens ist schlechter. Frauen arbeiten heute am meisten und haben nicht genug Zeit um für Ihre Familie zu kochen; deshalb essen Kinder sehr oft nicht zu Hause, sondern in Fast Food Ketten. Diese Ketten, die man heute überall finden kann, sind billig und werden von Kindern bevorzugt, weil sie sie als „cool“ betrachten. Die Qualität der Zutaten, die sie benutzen, sowohl als auch das Nutzen dieser Speisen für die Gesundheit, sind zweifelhaft. Noch ein wichtiger Aspekt, der zu diese Entwicklung führt, ist der Mangel an Bewegung. Früher haben Kinder viel mit ihren Freunden auf den Strassen gespielt. Heute bleiben sie lieber zu Hause und spielen sie mit ihrem Computer.
103	Es könnte daran liegen, dass Mädchen um 10 bis 13 Jahren sehr emazipt sind. Das heißt, sie lieben gern aus gehen, fastfood essen (im Mac Donald). Ein Grund dafür ist auch, daß mit der modernisation, Eltern immer faul werden. Zum Beispiel: Sie haben nicht genug zeit ein richtiges Essen zu kochen. Außerdem gibt es auch diese Mangel an Zeit. Die Beide Eltern arbeiten. Aber früher vor 1985 war es ganz anders. Deswegen essen die Kinder nur fertiges und ungesunderes Essen.

Textauszug 19: Beispiele für eine positiv (201) und eine negativ (103) bewertete Argumentation

Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass der Textteil 201 wesentlich ausführlicher ist. Es erfolgt eine Einleitung bzw. Überleitung zu diesem Abschnitt. Es werden drei Gründe genannt und anhand von Beispielen belegt. Zur Textgliederung dienen Routineausdrücke wie „Meiner Meinung nach“, „Weiterhin“ oder „Noch ein wichtiger Aspekt“. Die syntaktischen Muster sind komplex (allein 4x Stufe 5) und tragen zum Verständnis der Argumentation bei. Im Gegensatz dazu findet in Text 103 ein spontaner Einstieg in die Argumentation statt. Es werden zwei Argumente angeführt, die auch in Text 201 auftreten. Jedoch werden diese nicht verständlich erklärt. Ausdrücke wie „emanzipiert“ und „faul“ werden nicht kontextangemessen verwendet. Konnektoren wie „außerdem“ werden nicht funktional eingesetzt.

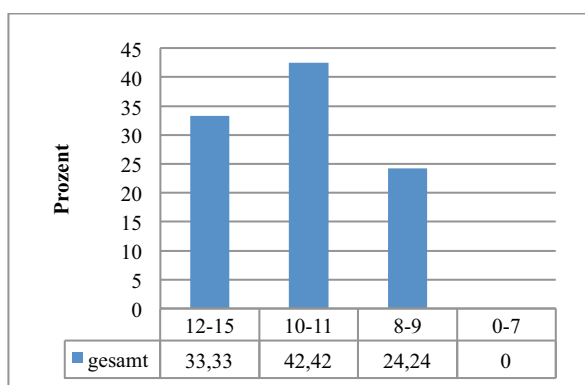


Abbildung 91: DSH-Ergebnisse im Bereich „Gründe“ des gesamten Textkorpus in Prozent, n = 33

Insgesamt schneiden die Studierenden im Teilbereich „Benennen und Erläutern von Gründen für die dargestellte Entwicklung“ überdurchschnittlich gut ab. Die Einschätzung der Schreibtutoren ist negativer. Sie schätzen die Argumentation zu 33% als schwach ein.

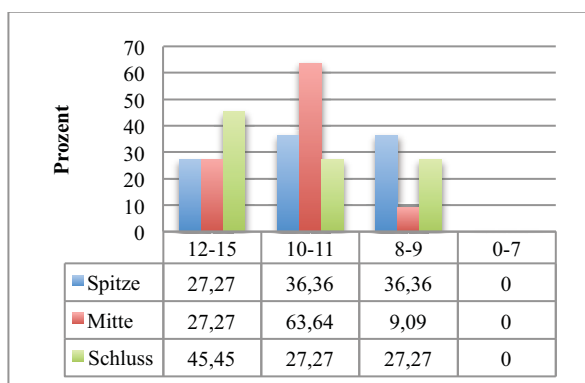


Abbildung 92: DSH-Ergebnisse im Bereich „Gründe“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

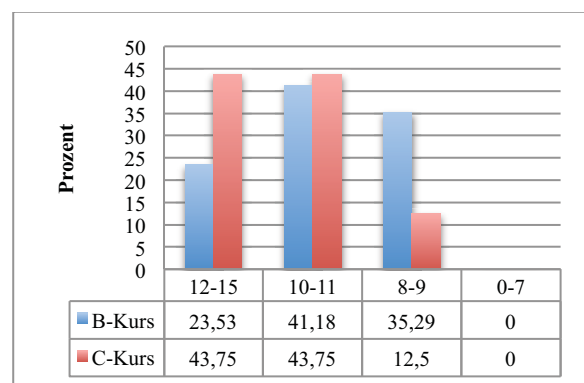


Abbildung 93: DSH-Ergebnisse im Bereich „Gründe“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n_{B2} = 17, n_{C1} = 16

Bei der Differenzierung nach Gruppen zeigt sich, dass die Teilnehmer des C-Kurses eindeutig bessere Ergebnisse erzielen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die strukturierte Argumentation im C-Kurs eingeübt wird. Bei den Profilgruppen zeigt sich kein eindeutiger Zusammenhang, auf der höchsten Stufe liegt die Schlussgruppe vorn. Die sprachliche Leistung scheint also keinen vorrangigen Einfluss zu haben.

Das Begründen einer eigenen Meinung wird in der dritten Teilaufgabe verlangt. Die Ergebnisse liegen auch hier über dem Durchschnitt. 30% der Schreibtutoren bezeichneten diesen Textteil als Schwäche, was in etwa dem Ergebnis entspricht.

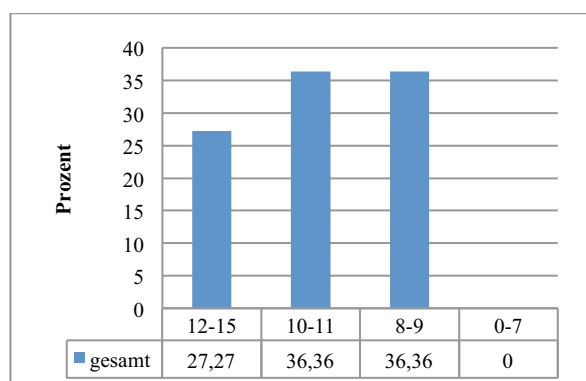


Abbildung 94: DSH-Ergebnisse im Bereich „Meinung“ des gesamten Textkorpus in Prozent, n = 33

Es werden wieder ein positives und ein negatives Beispiel diskutiert:

Text	Auszug
505	Die Zuwanderung hat aber einige Nachteile für Bürgern und Einwanderern. In Landern mit großen Anzahlle der Emmigranten gibt es einige Probleme in Bezug auf Zusammenleben mit Einwanderern. Dazu gehören kulturelle Probleme, Integrationsprobleme und Arbeitslosigkeit. Viele Ausländer stammen von Länder, wo ganz andere Kultur gibt. Sie haben besondere Traditionen, Bräuche, die manchmal andere Kultur widersprechen. Die Einwanderer können oft neue Gesellschaft anpassen und integrieren. Diese Ursache führen zu Streiten zwischen Bürgern und Emmigranten. Einige Einwanderer können oft nicht finden gute Arbeit und deshalb beginnen sie Straftäten begehen. Weil Straftäten manchmal nur einzige gute Lösung ist. Die große Zahl der Emmigranten können aber sehr gut in neue Kultur und Gesellschaft integrieren. Sie bekommen in Ausland gute Ausbildung und finden hochbezahlte Arbeit. In diesem Fall profitieren sowohl Emmigranten als auch Staate, weil sie Hochqualifizierte Fachleute erwerben.
403	Es ist kein Wunder, dass die Ausländer nicht so beliebt wie frühere sind. Sie werden kritisiert, diskriminiert und sogar ermordet. Nach meiner Meinung muss die deutsche Bevölkerung einfach verstehen, dass sie heute in der „Multi-Kulti-Gesellschaft“ wohnen und es könnte nie wieder wie frühere sein.

Textauszug 20: Beispiele für eine positiv (505) und eine negativ (403) bewertete Meinungsäußerung

Auch hier wird auf den ersten Blick ersichtlich, dass die dritte Teilaufgabe in Text 505 ausführlicher bearbeitet wurde. Nach einer Überleitung zur Teilaufgabe werden drei Argumente genannt und sodann ausgeführt. Um Pauschalisierungen zu vermeiden, werden Ausdrücke wie „viele“, „oft“ oder „einige“ verwendet. Abschließend wird eingeräumt, dass trotz der dargestellten Probleme das Zusammenleben unter guten Bedingungen gelingt. Text 403 dagegen steigt mit einer Behauptung („Es ist kein Wunder...“) in die Teilaufgabe ein. Es wird pauschalisiert („die Ausländer“, „die deutsche Bevölkerung“). Die Teilaufgabe wird insofern verfehlt, als dass keine Probleme erläutert werden, sondern Folgen von Problemen angerissen werden. Die Argumentation ist nicht nachvollziehbar, die Behauptungen werden nicht begründet.

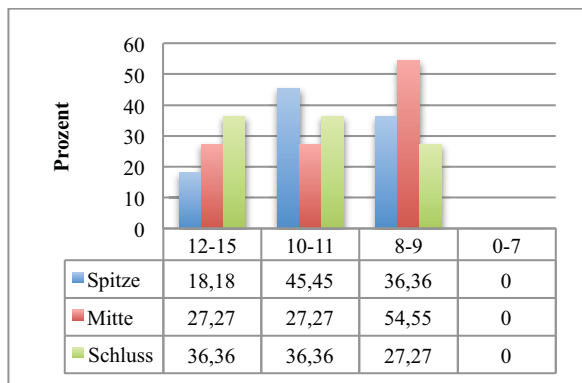


Abbildung 95: DSH-Ergebnisse im Bereich „Meinung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

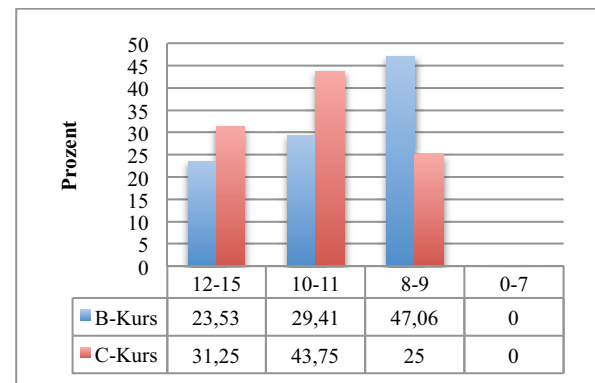


Abbildung 96: DSH-Ergebnisse im Bereich „Meinung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n_{B2} = 17, n_{C1} = 16

Tendenziell erzielen die Teilnehmer des C-Kurses in diesem Bereich bessere Ergebnisse als die des B-Kurses. Die Profilgruppen verhalten sich den Erwartungen entgegengesetzt. Die Schlussgruppe liegt vorn, gefolgt von der Mittel- und der Spitzengruppe.

Zuletzt sollte die Gedankenführung insgesamt bewertet werden. Der Text soll durch Überleitungen und Verknüpfungen auf Satzebene klar strukturiert sein, die Gedankenführung nicht sprunghaft, sondern stringent und nachvollziehbar.

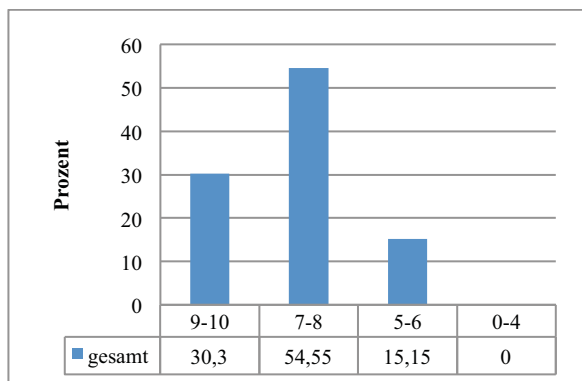


Abbildung 97: DSH-Ergebnisse im Bereich „Roter Faden“ des gesamten Textkorpus in Prozent, n = 33

Die Ergebnisse sind überdurchschnittlich. 30% der Texte werden mit der Höchstpunktzahl bewertet, nur 15% zeigen Mängel. Diese positive Einschätzung der thematischen Kohärenz teilen die Schreibtutoren, die sie zu 48% als Stärke angeben.

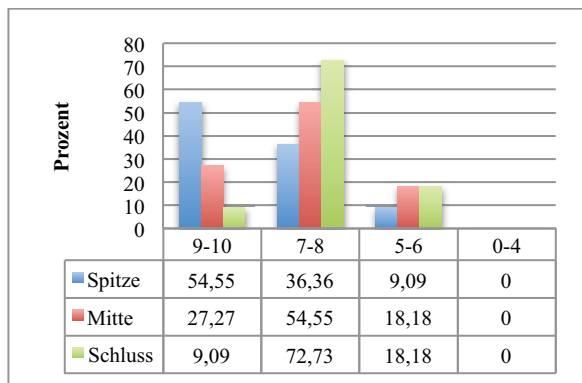


Abbildung 98: DSH-Ergebnisse im Bereich „Roter Faden“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

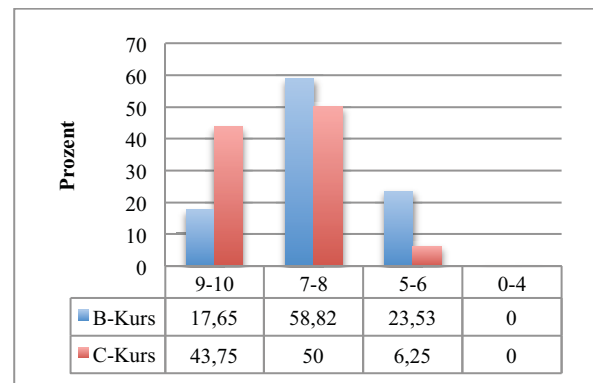


Abbildung 99: DSH-Ergebnisse im Bereich „Roter Faden“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n_{B2} = 17, n_{C1} = 16

Es zeigt sich ein klarer Zusammenhang zwischen der sprachlichen Leistung insgesamt und der Gedankenführung. Studierenden, die komplexe syntaktische Strukturen bilden, gelingt ein strukturierter Text. Dies trifft auf 55% der Spitzen-, aber nur 9% der Schlussgruppe zu. Auch bei der Kurseinteilung zeigen sich deutliche Unterschiede. Mehr als doppelt so vielen C- wie B-Kursteilnehmern gelingt ein rundum stringenter Text. Somit sind sowohl der Sprachstand als auch die Kurseinteilung ausschlaggebend für die thematische Kohärenz.

6.3.5.2 Sprachliche Aspekte

Im zweiten Prüfungsteil ist der Einsatz von Kohärenz- bzw. Kohäsionsmitteln zu bewerten. Das Ergebnis fließt zu 12,5% in die Gesamtbewertung ein. Die Ergebnisbereiche, die im Bewertungsbogen noch feiner unterteilt sind, werden hier nach DSH-Stufen differenziert. 9,09% aller Studierenden erreichten DSH-3, 42,42% DSH-2 und 48,48% DSH-1. Dies entspricht der Einschätzung der Schreibtutoren, von denen knapp die Hälfte die Kohärenz als Stärke angab.

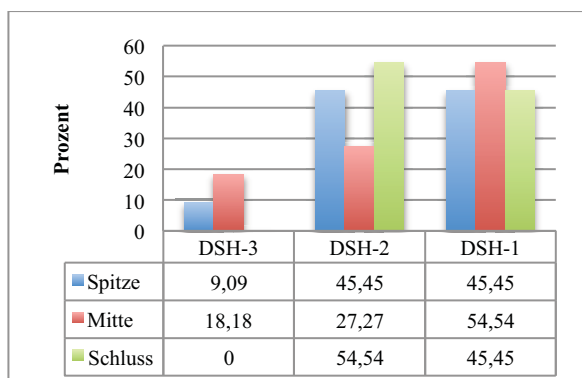


Abbildung 100: DSH-Ergebnisse im Bereich „Kohärenz- bzw. Kohäsionsmittel“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

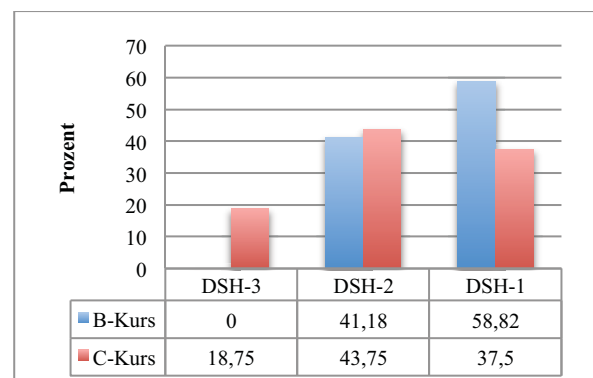


Abbildung 101: DSH-Ergebnisse im Bereich „Kohärenz- bzw. Kohäsionsmittel“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n_{B2} = 17, n_{C1} = 16

Nur Studierende, die zur Spitzen- oder Mittelgruppe zählen und den C-Kurs besuchen, erreichen DSH-3. Hier zeigt sich, dass sowohl die sprachliche Kompetenz als auch die Kurszuordnung eine Rolle bei der funktionalen Verwendung von Kohärenz- bzw. Kohäsionsmitteln spielen.

In der Kategorie Wort- und Satzebene, die 25% des Gesamtergebnisses ausmacht, erreichte kein Studierender die Stufe DSH-3. 60,6% liegen auf DSH-2, 39,39% auf DSH-1. Der Bereich umfasst Verbvalenz, Kongruenz, Rektion, Tempus, Syntax und Morphologie, also alle Bereiche, die Wort und Satz verbinden.

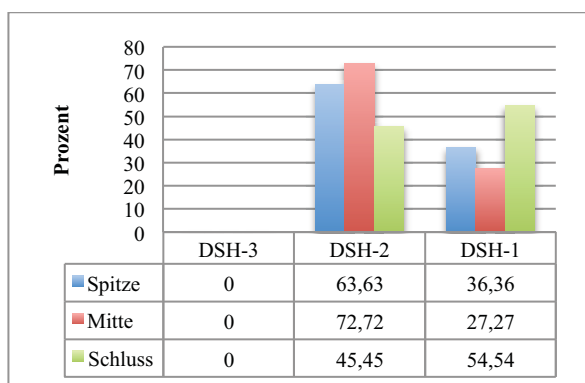


Abbildung 102: DSH-Ergebnisse im Bereich „Wort- und Satzebene“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

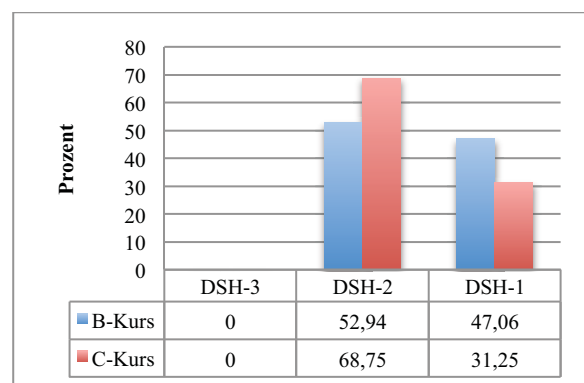


Abbildung 103: DSH-Ergebnisse im Bereich „Wort- und Satzebene“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, nB2 = 17, nC1 = 16

Tendenziell erreichen mehr C-Kursteilnehmer und Studierende der Spitzen- und Mittelgruppe die DSH-2, wobei die Mittelgruppe am besten bewertet wird. Aus allen Gruppen sind Studierende auf DSH-1, die Kenntnisse auf Wort- und Satzebene reichen in diesem Fall nicht für ein Fachstudium aus. Dies trifft auf etwa die Hälfte der Studierenden der Schlussgruppe und derjenigen, die den B-Kurs belegen, zu.

Orthographie und Interpunktion wurden ebenfalls bewertet, fließen aber nur zu 5% in das Gesamtergebnis ein.

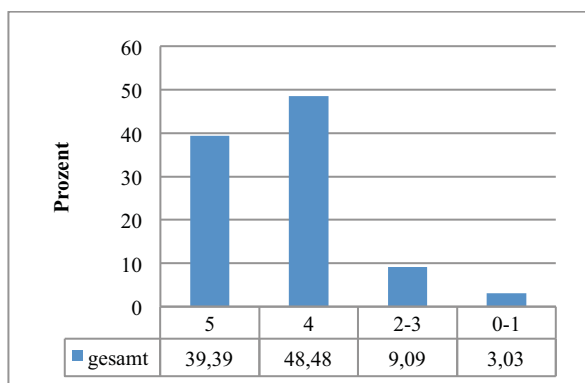


Abbildung 104: DSH-Ergebnisse im Bereich „Orthographie“ des Textkorpus in Prozent, n = 33

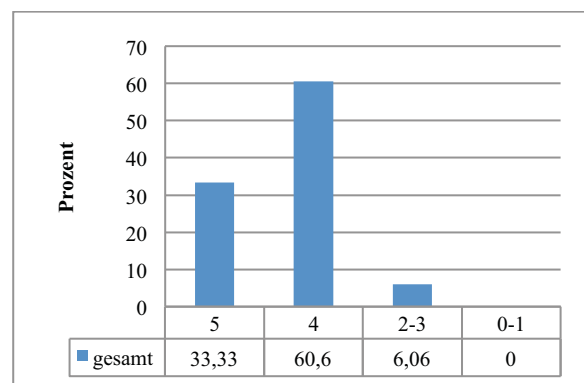


Abbildung 105: DSH-Ergebnisse im Bereich „Interpunktion“ des Textkorpus in Prozent, n = 33

Im Bereich der orthographischen Korrektheit wird nicht nach DSH-Stufen differenziert. Es werden 4 Leistungsstufen unterschieden. Insgesamt zeigt ein Großteil der Studierenden sehr gute bzw. gute Leistungen, in der Orthographie 87,87% und in der Interpunktion 93,93%. Die niedrige Fehlerzahl gaben aber nur ein Drittel der Schreibtutoren als Textstärke an. Folgende Grafiken zeigen die Gruppendifferenzierung in Bezug auf die Orthographie:

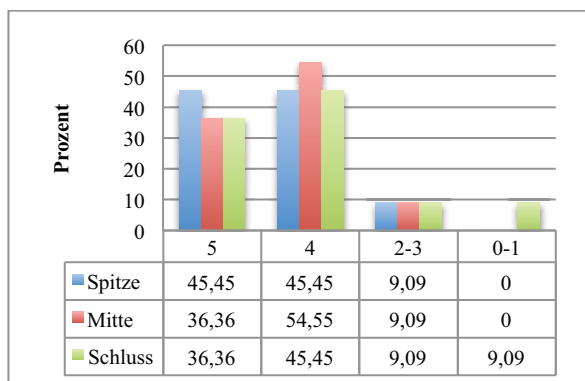


Abbildung 106: DSH-Ergebnisse im Bereich „Orthographie“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

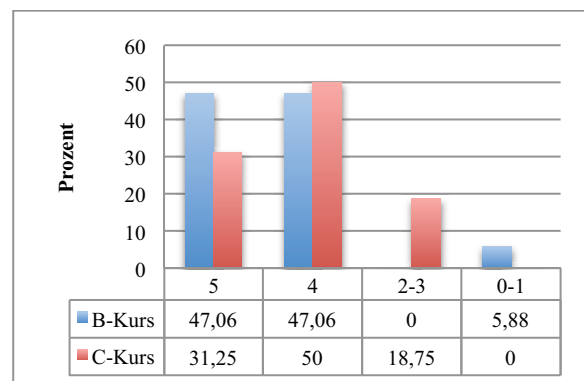


Abbildung 107: DSH-Ergebnisse im Bereich „Orthographie“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n_{B2} = 17, n_{C1} = 16

Die Spitzengruppe zeigt die besten orthographischen Leistungen, lediglich aus der Schlussgruppe schneidet ein Studierender aus dem B-Kurs sehr schlecht ab. Die B-Kursteilnehmer zeigen tendenziell bessere Orthographiekenntnisse als die C-Kursteilnehmer.

Es folgen die Grafiken für den Bereich der Interpunktion:

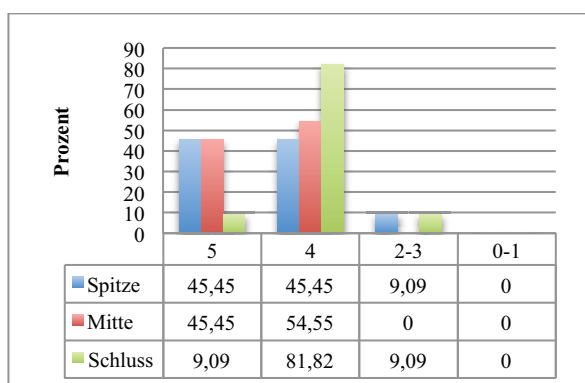


Abbildung 108: DSH-Ergebnisse im Bereich „Interpunktion“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

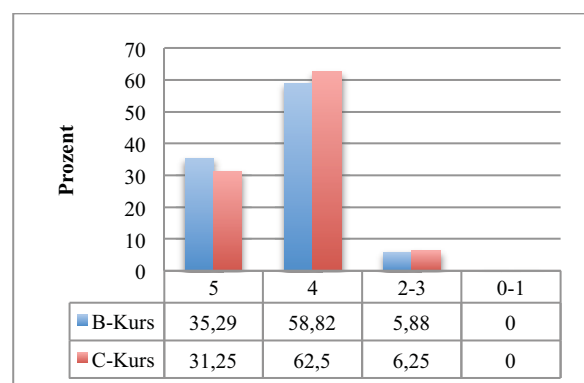


Abbildung 109: DSH-Ergebnisse im Bereich „Interpunktion“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n_{B2} = 17, n_{C1} = 16

Es fällt auf, dass die Schlussgruppe im Bereich Interpunktion eindeutig am schlechtesten abschneidet. Der B-Kurs ist auch hier tendenziell besser als der C-Kurs.

Zuletzt wurden Wortschatzspektrum, Wortbeherrschung und Wortbildung, also die Lexik bewertet. Dieser Prüfungsteil fließt zu 25% ins DSH-Gesamtergebnis ein. Hier wurde kein Text mit DSH-3 eingestuft. 54,54% erreichten DSH-2, 45,45% nur DSH-1. Die Einschätzung der Schreibtutoren ist etwas pessimistischer. Nur 36% bezeichneten die Wortschatzvarianz als Textstärke.

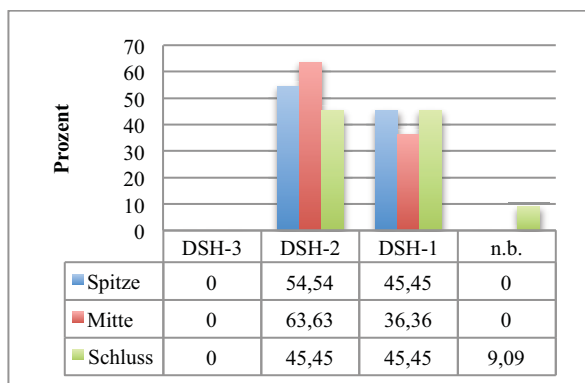


Abbildung 110: DSH-Ergebnisse im Bereich „Wortschatzspektrum, Wortbeherrschung und Wortbildung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33

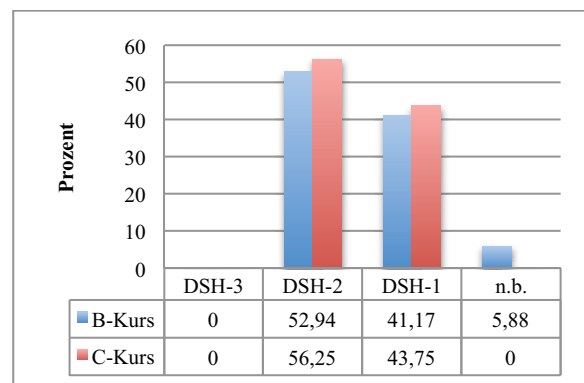


Abbildung 111: DSH-Ergebnisse im Bereich „Wortschatzspektrum, Wortbeherrschung und Wortbildung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, nB2 = 17, nC1 = 16

Im Bereich Lexik erzielt die Mittelgruppe die besten Ergebnisse. Lediglich die Leistung eines B-Kursteilnehmers aus der Schlussgruppe wird als nicht bestanden bewertet. Die Kursunterschiede sind minimal, der C-Kurs zeigt tendenziell höhere Leistungen.

Problematisch ist neben dem generell eingeschränkten Wortschatz der Studierenden erstens die Wortschatzvarianz. Die qualitative Auswertung der Texte zeigt, dass die Studierenden beispielsweise über einen geringen Wortschatz zum Thema Übergewicht/ Gewicht/ Ernährung verfügen, beim Thema Migration variabler waren. Als einziges Synonym zu „übergewichtig“ wurde das Alltagssprachliche und eher negativ konnotierte Adjektiv „dick“ gefunden. Es wird in fünf Texten verwendet:

Text	Segment
101	dass die Mädchen dicker als die Jungen sind
106	Heutzutage sitzen viele dicke Kinder in der Schule
106	warum die Kinder immer dicker werden
108	Deswegen werden sie schnell dick
203	dass die Jungen dicker geworden sind

Textauszug 21: Vorkommnisse des Adjektivs „dick“

In den Beispielen aus Text 101, 106 und 203 fällt zudem ein Bezugsproblem auf. Die Grafik sagt nichts darüber aus, ob die Mädchen dicker als die Jungen sind und ob die Kinder/ Jungen dicker werden (individuelle Entwicklung), sondern darüber, dass mehr Mädchen als Jungen übergewichtig sind und mehr Kinder/ Jungen übergewichtig werden. Sachlich richtig müsste man schreiben:

Text	Segment
101	dass mehr Mädchen als Jungen dick sind
106	warum immer mehr Kinder dick werden
203	dass mehr Jungen dick geworden sind

Textauszug 22: Korrigierte Fassungen sachlich fehlerhafter Segmente mit dem Adjektiv „dick“

Zweitens bestehen Schwierigkeiten hinsichtlich der Sprachregister und der Kontextangemessenheit von Ausdrücken. Exemplarisch sollen hier vier Beispiele genannt werden, in denen die Studierenden im deskriptiven oder argumentativen Teil wertend werden:

<i>Text</i>	<i>Segment</i>
209	besonders schrecklich ist es bei den Kindern
307	Zum Glück hat die deutsche Politik das festgestellt
102	Die Mädchen sind schlimmer als die jungen
405	Die Wissenschaftler haben die traurige Ziffern veröffentlicht

Textauszug 23: Vorkommnisse emotionaler Wertung

Die fett markierten Ausdrücke sind emotional wertend und unwissenschaftlich. Das Sprachregister passt nicht zum Kontext.

Auch bestehen Unsicherheiten bei der Wortbildung, wie folgende Textauszüge illustrieren:

<i>Text</i>	<i>Segment</i>
108	Im Jahr 1975, die Unterschied zwischen bei den Jungen und bei den Mädchen, die Überge- wicht sind, war nur 1 Prozent
201	die heute übergewicht sind
408	steht auf ersten Platz das Arm in den Ländern

Textauszug 24: Vorkommnisse fehlerhafter Wortbildungen

In den ersten beiden Beispielen gelingt es nicht, das Adjektiv „übergewichtig“ aus dem Substantiv „Übergewicht“ zu bilden. Es wird dagegen unverändert übernommen. Im dritten Beispiel soll aus dem Adjektiv „arm“ das Substantiv „Armut“ gebildet werden. Auch hier erfolgt stattdessen eine unveränderte Übernahme.

Zusammengefasst zeigt die DSH-Bewertung, dass die Stärken der Studierenden in der thematischen Entfaltung und der orthographischen Richtigkeit liegen. Unzureichend sind hingegen sprachliche Aspekte auf Wort- und Satzebene. Die Vermutung, dass C-Kurs-Teilnehmer aufgrund der gezielten Prüfungsvorbereitung die Textart kennen und bessere Ergebnisse erzielen als die B-Kurs-Teilnehmer, bestätigt sich in der thematischen Kohärenz insgesamt, insbesondere in den Bereichen Grafikbeschreibung, Argumentation und Stellungnahme. Auch erzielen sie bessere Ergebnisse auf Wort-Satz-Ebene und bei der Verwendung von Kohärenzmitteln. Beim Wortschatz, der Orthographie und der Textrahmung durch Einleitung und Schluss zeigt sich dieser Zusammenhang nicht.

6.3.6 Selbsteinschätzung

Die Studierenden beantworteten Fragen zur Selbsteinschätzung ihrer Deutschkenntnisse. 1 entspricht einer sehr positiven, 5 einer sehr negativen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Die Fragen lassen sich in die Kategorien Inhalt, Struktur, Syntax, Lexik und Grammatik/Orthographie einteilen:

	<i>Inhalt</i>	<i>Struktur</i>	<i>Syntax</i>	<i>Lexik</i>	<i>Grammatik/ Orthographie</i>
<i>Gesamt</i>	2,62	2,63	2,35	3,39	3,18
<i>Profilgruppen</i>					
<i>Spitze</i>	2,3	2,48	2,00	3,45	2,85
<i>Mittel</i>	2,82	2,63	2,30	3,55	3,30
<i>Schluss</i>	2,76	2,73	2,39	3,18	3,39
<i>Kurseinteilung</i>					
<i>B-Kurs</i>	2,49	2,53	2,04	3,35	3,02
<i>C-Kurs</i>	2,69	2,73	2,44	3,44	3,15

Tabelle 29: Durchschnittliche Selbsteinschätzung in Grobkategorien insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Global schätzen die Studierenden ihre syntaktischen Kenntnisse am positivsten, ihre lexikalischen am negativsten ein. Es fällt auf, dass die Spitzengruppe sich mit Ausnahme der Lexik immer am besten einschätzt, die Schlussgruppe mit Ausnahme des Inhaltes und der Lexik immer am schlechtesten. Die C-Kursteilnehmer schätzen sich durchgehend schlechter ein als die des B-Kurses.

Zum Inhalt wurden drei Fragen gestellt, die sich auf die Grafikbeschreibung, die Meinungsbegründung und den Ideenreichtum/ die Textlänge bezogen:

	<i>Grafikbeschreibung</i>	<i>Meinung und Begründung</i>	<i>Ideenreichtum und Textlänge</i>
<i>Gesamt</i>	3,09	2,27	2,52
<i>Profilgruppen</i>			
<i>Spitze</i>	2,64	2,00	2,27
<i>Mittel</i>	3,45	2,27	2,73
<i>Schluss</i>	3,18	2,55	2,55
<i>Kurseinteilung</i>			
<i>B-Kurs</i>	3,00	2,24	2,24
<i>C-Kurs</i>	2,94	2,31	2,81

Tabelle 30: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Inhalt“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Die Studierenden haben den Eindruck, die Grafikbeschreibung nicht so gut bewältigen zu können wie das Begründen eines eigenen Standpunktes. Dies kann daran liegen, dass die Beschreibung einer Grafik eine sehr spezifische Aufgabe ist, während das Stellungnehmen schon früh im Deutschunterricht eingeübt wird. Die Spitzengruppe schätzt sich bei allen inhaltlichen Aspekten am besten ein. In der Kurseinteilung gibt es nur minimale Unterschiede, insbesondere das Trainieren der Grafikbeschreibung im C-Kurs scheint sich nicht positiv auf die Selbsteinschätzung auszuwirken.

Zur Struktur wurden die Studierenden gefragt, ob sie ihre Gedanken sortieren können (thematische Kohärenz), den Text gliedern können (strukturelle Kohärenz) und hierfür hilfreiche Redemittel kennen (grammatische Kohärenz).⁵⁴

⁵⁴ Zum Kohärenzbegriff vgl. Fix 2006a: 75-81 diskutiert in Kapitel 3.4.

	<i>Gedanken sortieren</i>	<i>Text gliedern und strukturieren</i>	<i>Redemittel zur Textstrukturierung</i>
<i>Gesamt</i>	2,52	2,33	3,03
<i>Profilgruppen</i>			
<i>Spitze</i>	2,45	2,27	2,73
<i>Mittel</i>	2,27	2,27	3,36
<i>Schluss</i>	2,82	2,36	3,00
<i>Kurseinteilung</i>			
<i>B-Kurs</i>	2,47	2,24	2,88
<i>C-Kurs</i>	2,56	2,44	3,19

Tabelle 31: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Struktur“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Bezüglich der thematischen und strukturellen Kohärenz schätzen die Studierenden sich durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich ein, wobei sich die B-Kursteilnehmer besser als die C-Kursteilnehmer einschätzen. Die sprachlichen Mittel zur Herstellung grammatischer Kohärenz werden dagegen etwas schlechter eingeschätzt.

Die Fragen zur Syntax bezogen sich auf das Bilden komplexer Sätze und die Satzverknüpfung, hier auch auf die Verwendung sogenannter Konnektoren.

	<i>komplexe Sätze mit Nebensätzen</i>	<i>Sätze logisch verknüpfen</i>	<i>Konnektoren verwenden</i>
<i>Gesamt</i>	2,09	2,76	2,21
<i>Profilgruppen</i>			
<i>Spitze</i>	1,73	2,27	2,00
<i>Mittel</i>	2,09	2,36	2,45
<i>Schluss</i>	2,45	2,55	2,18
<i>Kurseinteilung</i>			
<i>B-Kurs</i>	1,94	2,18	2,00
<i>C-Kurs</i>	2,25	2,63	2,44

Tabelle 32: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Syntax“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Hier schätzten sich die Studierenden vergleichsweise gut ein, die Spitzengruppe jeweils am besten. Auch hier fällt die schlechtere Selbsteinschätzung der C-Kursteilnehmer auf.

Zur Lexik wurde nur eine Frage gestellt:

	<i>angemessener Wortschatz, um Gedanken präzise auszudrücken</i>
<i>Gesamt</i>	3,39
<i>Profilgruppen</i>	
<i>Spitze</i>	3,45
<i>Mittel</i>	3,55
<i>Schluss</i>	3,18
<i>Kurseinteilung</i>	
<i>B-Kurs</i>	3,35
<i>C-Kurs</i>	3,44

Tabelle 33: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Lexik“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Ihren Wortschatz empfinden die Studierenden als unterdurchschnittlich, wobei sich die Schlussgruppe und die B-Kursteilnehmer noch am besten einschätzen.

Im Hinblick auf formalsprachliche Aspekte wurden neben der Grammatik- und Orthographiebeherrschung allgemein auch noch die Verwendung von Artikeln erfragt, da diese laut Selbstaussagen der Studierenden ein häufiges Problem darstellen.

	<i>Grammatik</i>	<i>Artikel</i>	<i>Orthographie</i>
<i>Gesamt</i>	3,06	3,45	3,03
<i>Profilgruppen</i>			
<i>Spitze</i>	2,91	3,09	2,55
<i>Mittel</i>	3,00	3,64	3,27
<i>Schluss</i>	3,27	3,64	3,27
<i>Kurseinteilung</i>			
<i>B-Kurs</i>	2,94	3,53	2,59
<i>C-Kurs</i>	3,19	3,38	2,88

Tabelle 34: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Grammatik und Orthographie“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Tatsächlich fällt die Selbsteinschätzung bei der Artikelverwendung am schlechtesten aus, wobei die Spitzengruppe und der C-Kurs hier am sichersten sind. Auch in den allgemeinen Bereichen schätzt sich die Spitzengruppe am besten, der C-Kurs sich aber schlechter als der B-Kurs ein.

Die Selbsteinschätzung zeigt, dass den Studierenden gemessen an den Profil- und Kursgruppen meist keine realistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten gelingt. Tendenziell scheinen sich Studierende, die über höhere Fähigkeiten verfügen, schlechter einzuschätzen, was daran liegen könnte, dass der Selbstanspruch mit den Fähigkeiten steigt. Die Einschätzung, dass ihnen die thematische und strukturelle Kohärenz besser als die grammatische gelingt, teilen die Schreibtutoren. Auch das Ergebnis der DSH-Bewertung entspricht dem tendenziell. Ebenso bestätigt die DSH-Bewertung generell die Selbsteinschätzung, dass die syntaktischen Fähigkeiten ausgeprägter als die lexikalischen sind. Die Einschätzung der Schreiber, die Stellungnahme eher als die Grafikbeschreibung zu beherrschen, wird dagegen sowohl durch die Einschätzung durch die Schreibtutoren als auch durch die DSH-Bewertung widerlegt.

Nachdem die Schreibtutoren und Schreiber nun ausführlich vorgestellt wurden, folgt in den nächsten beiden Kapiteln die Auswertung der Textfeedbackgespräche.

7. Phasierung und Anliegenbearbeitung in tutoriellen Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern

In diesem Kapitel wird der erste Ergebnisteil der Hauptauswertung vorgestellt. Die Phasierung der vorliegenden Textfeedbackgespräche wird anhand der Kategorienbögen rekonstruiert und diskutiert. Die Phase der Anliegenbearbeitung wird dabei besonders fokussiert.

7.1 Phasierung

Für ein Schreibberatungsgespräch wird von den Schreibzentren ein Zeitrahmen von 45 Minuten empfohlen, da sich in dieser Zeit wesentliche Anliegen klären ließen und eine längere Dauer Tutoren wie Schreiber überfordern würde. Gegebenenfalls wird dazu geraten, anstelle einer Gesprächsverlängerung einen Folgetermin zu vereinbaren. Es wird zunächst ein Blick auf die durchschnittliche Gesprächsdauer der untersuchten Textfeedbackgespräche geworfen. Die Durchschnittsdauer liegt bei 42 Minuten und 50 Sekunden und entspricht somit den Empfehlungen der Beratungshandbücher. Es bestehen Unterschiede zwischen den Tutorengruppen:

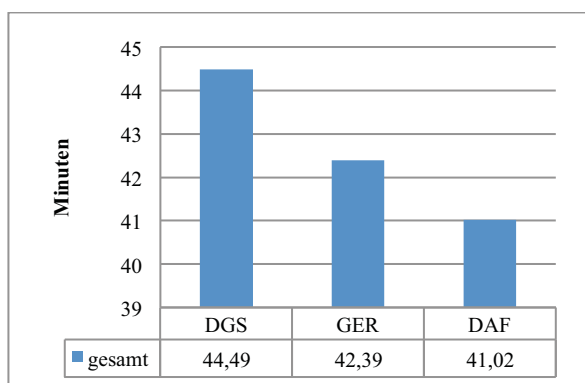


Abbildung 112: Durchschnittliche Dauer der Textfeedbackgespräche differenziert nach Tutorengruppen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

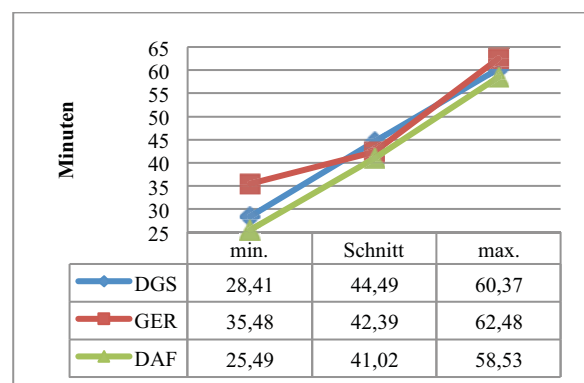


Abbildung 113: Varianz der durchschnittlichen Dauer der Textfeedbackgespräche differenziert nach Tutorengruppen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Zwischen den Tutorengruppen variiert die Gesprächsdauer um ca. 4 Minuten. Anhand der Anmerkungen lässt sich beobachten, dass es den DGS-Tutoren häufig schwerfällt, das Gespräch zielorientiert zu einem Ende zu bringen, was möglicherweise die längere Gesprächsdauer erklärt. Die Dauer der Gespräche aller Tutorengruppen variiert allerdings beachtlich. Die errechnete Standardabweichung der Gespräche mit DGS-Tutoren beträgt 12:50 Minuten, der GER-Tutoren 9:02 Minuten und der DAF-Tutoren 9:41 Minuten. Das kürzeste Gespräch dauert ca. 26 Minuten, das längste ca. 63 Minuten.

Da die Dauer der Gespräche nicht allein vom Tutor, sondern maßgeblich von dem jeweiligen Schreiber abhängt, der mit bestimmten Anliegen in die Beratung kommt, wurde die Gesprächsdauer auch in Bezug auf die Schreibergruppen verglichen:

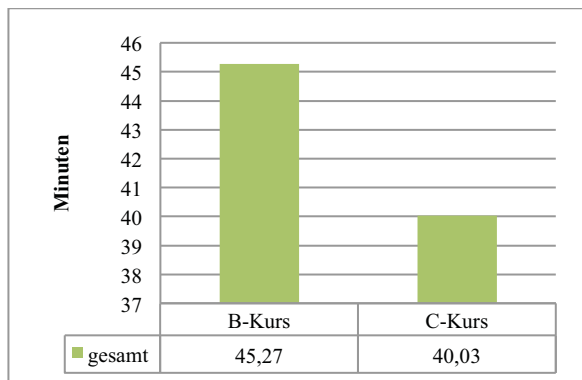


Abbildung 114: Durchschnittliche Dauer der Textfeedbackgespräche differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

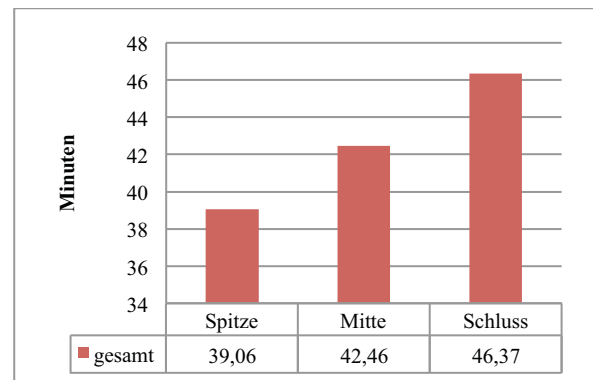


Abbildung 115: Durchschnittliche Dauer der Textfeedbackgespräche differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber, $n_{Spitze} = 11$, $n_{Mitte} = 11$, $n_{Schluss} = 11$

Es zeigt sich, dass die Gespräche der B-Kursteilnehmer im Durchschnitt gut 5 Minuten länger sind als diejenigen der C-Kursteilnehmer. Auch hinsichtlich der Leistungsgruppen zeigen sich Unterschiede. Mit steigender Sprachkompetenz sinkt die Gesprächsdauer. Es lässt sich somit vermuten, dass Schreiber, die über eine geringere Sprachkompetenz verfügen und einen Sprachkurs besuchen, in dem die relevante Textart nicht eingeübt wird, Bedarf nach längeren Beratungsgesprächen haben.

In Bezug auf die Phasierung orientiere ich mich wie in Kapitel 5.4.1 vorgestellt an den sechs von Grieshammer et al. (2012: 139-142) vorgeschlagenen Beratungsphasen und füge aufgrund ihres häufigen Vorkommens eine siebte Phase hinzu:

1. „Aufwärmen“ und den Ratsuchenden kennen lernen
2. Schreibberatung vorstellen und Erwartungen abgleichen
3. Beratungsschwerpunkt festlegen
4. Ursachen für Schreibschwierigkeiten herausarbeiten
5. Lösungswege finden, Techniken erarbeiten und ausprobieren
6. Ergebnisse festhalten, Arbeitsvereinbarungen treffen

BEW Bewertung des Textes

Auffällig ist zunächst, dass die verschiedenen Phasen in den untersuchten Textfeedbackgesprächen mehrfach realisiert werden und auch die Reihenfolge von der Empfehlung abweicht. Außerdem sind in 30 der 33 Gespräche Phasen zu finden, die ausschließlich der Textbewertung durch die Schreibtutoren dienen. Hier ist dargestellt, wie häufig die verschiedenen Phasen in allen 33 Gesprächen realisiert werden:

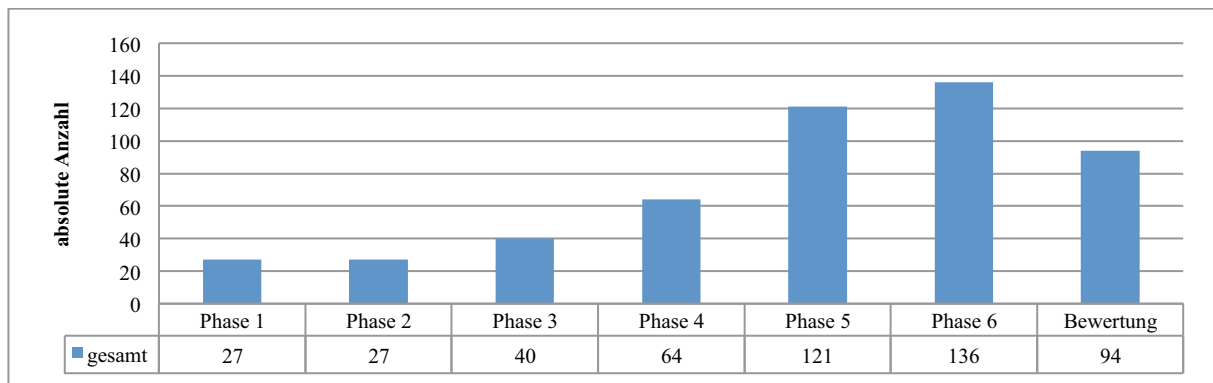


Abbildung 116: Absolute Anzahl realisierter Phasen in allen Gesprächen, $n = 33$

Auffällig ist zunächst, dass die Phasen 5 und 6 überdurchschnittlich oft realisiert werden. Pro Gespräch werden durchschnittlich 3,7x die fünfte Phase und 4,1x die sechste Phase realisiert. Es ist zu erwarten, dass die fünfte Phase, die Anliegenbearbeitung, zu den am häufigsten realisierten Phasen gehört, da hier die gemeinsame Arbeit am Text stattfindet. Die sechste Phase nutzen die Schreibtutoren, um in der Anliegenbearbeitung erarbeitete Strategien zu generalisieren und für zukünftige Textproduktion zu explizieren. Zudem wird in dieser Phase das Gespräch evaluiert und ggf. abgeschlossen. Dass diese Phase am häufigsten realisiert wird, zeigt, dass die Tutoren nicht nur an akuten Schwierigkeiten arbeiten, sondern Strategien herausarbeiten, um die Schreiber zu befähigen, ähnliche Anliegen langfristig selbstständig zu lösen. Die Phase der Textbewertung, die den Prinzipien der tutoriellen Schreibberatung widerspricht, wird ebenfalls auffallend häufig realisiert, pro Gespräch im Durchschnitt 2,8x. Es wird im folgenden Kapitel exemplarisch untersucht, ob die Tutoren die Bewertung von sich aus vornehmen und damit eine Lehrer- oder Prüferrolle einnehmen oder ob sie von den Schreibern zur Bewertung aufgefordert, vielleicht sogar gedrängt werden. Die Phasen 1 und 2, die für die Schreibberatung eine besondere Bedeutung haben, werden auffallend selten realisiert. Transkripte zur zweiten Phase werden ebenfalls im folgenden Kapitel diskutiert.

Die Differenzierung nach Tutorengruppen ergibt das folgende Ergebnis:

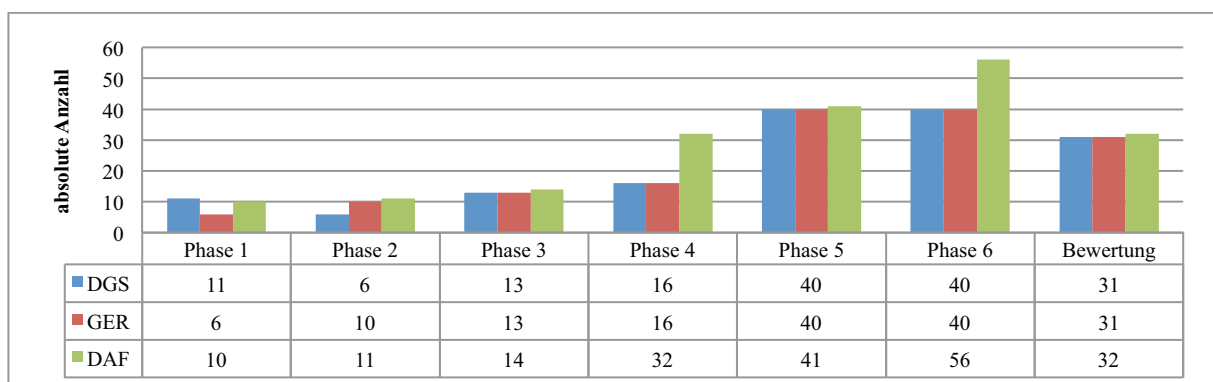


Abbildung 117: Absolute Anzahl realisierter Phasen differenziert nach Tutorengruppen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Zwei Auffälligkeiten sind hier zu beobachten. Erstens realisieren DAF-Tutoren häufiger als die anderen Tutorengruppen die Phasen 4 und 6, also die Phasen, in denen die Ursachen von Schreibschwierigkeiten und mögliche übertragbare Strategien besprochen werden, mit anderen Worten: die Phasen, in denen sich Berater und Schreiber vom konkreten Textprodukt lösen und über das Schreiben reflektierend ins Gespräch kommen. Zweitens realisieren DGS-Tutoren vergleichsweise selten die zweite Phase, in der das Konzept der Schreibberatung vorgestellt und gegenseitige Erwartungen abgeglichen werden.

Zuletzt wird ein Blick darauf geworfen, ob sich Unterschiede in der Phasierung der Gespräche verschiedener Schreibergruppen zeigen:

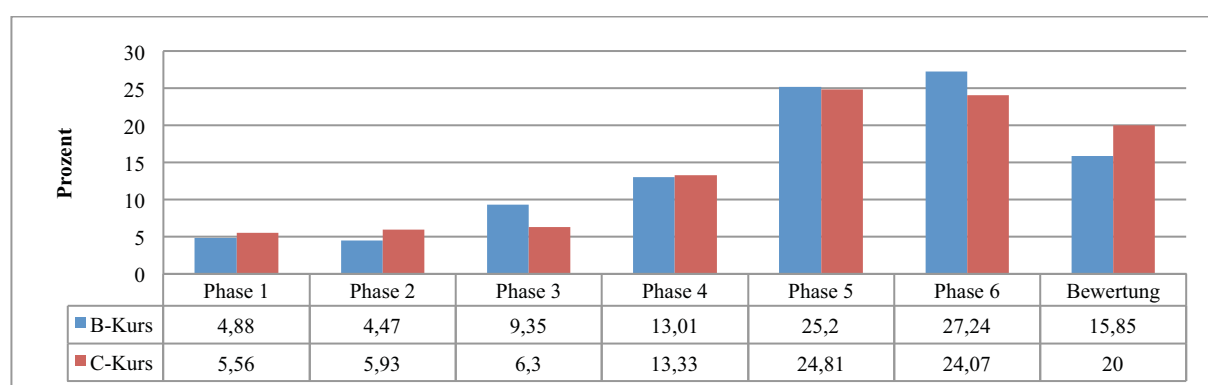


Abbildung 118: Prozentualer Anteil realisierter Phasen differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

Zwischen den B- und C-Kursteilnehmern zeigen sich nur geringe Unterschiede. Am auffälligsten ist, dass in den Gesprächen mit C-Kursteilnehmern häufiger die Phase der Bewertung realisiert wird.

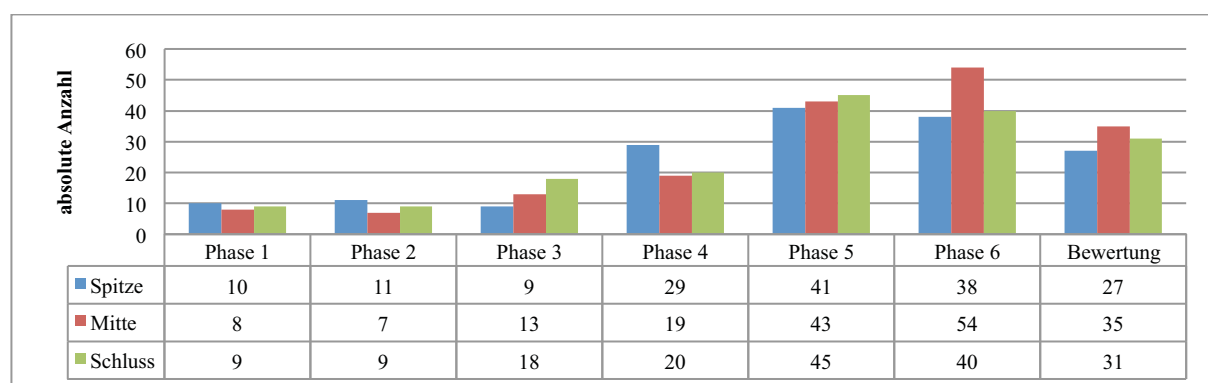


Abbildung 119: Absolute Anzahl realisierter Phasen differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber, $n_{Spitze} = 11$, $n_{Mitte} = 11$, $n_{Schluss} = 11$

Auch im Hinblick auf die Leistungsgruppen zeigen sich keine auffälligen Unterschiede. An drei Stellen lässt sich ein Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Phasierung vermuten. In Gesprächen mit Schreibern der Spitzengruppe wird wesentlich häufiger die vierte Phase, in der Schreibschwierigkeiten herausgearbeitet werden, realisiert. Eine mögliche Erklärung ist, dass es kompetenten Sprechern am ehesten gelingt, das eigene Schreibverhalten auf

einer Metaebene zu reflektieren. Es fällt außerdem auf, dass die Phasen 3 und 5 häufiger realisiert werden, je schwächer die Sprachkompetenz der Schreiber ist. Es lässt sich vermuten, dass schwächere Schreiber mehr Anliegen haben (Phase 5) und entsprechend häufiger Beratungsschwerpunkte hinzufügen (Phase 3). Die Unterschiede sind jedoch gering. In den übrigen Phasen scheinen die Unterschiede unsystematisch und daher nicht mit der Sprachkompetenz in Verbindung zu stehen.

Neben der Anzahl der realisierten Phasen ist die Dauer, die für die verschiedenen Phasen aufgewendet wird, interessant, um den Stellenwert der Phasen im Beratungsgespräch beurteilen zu können, da die häufigen Phasenwechsel bestimmte Phasen anhand ihrer Anzahl überrepräsentieren. Die folgende Grafik stellt dar, wie viele Minuten durchschnittlich pro Textfeedbackgespräch in die verschiedenen Phasen investiert werden:

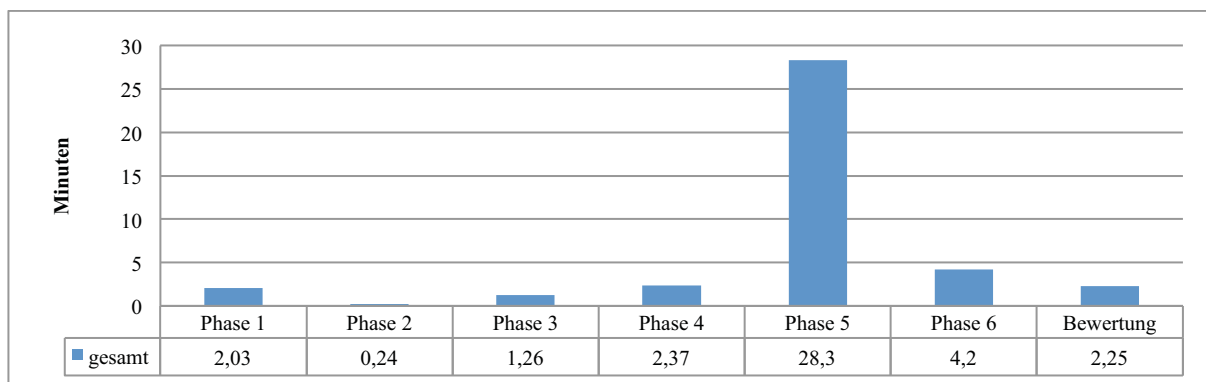


Abbildung 120: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen insgesamt in Minuten, n = 33

Im Vergleich zur reinen Anzahl der realisierten Phasen zeigt sich hier, dass ein Großteil der Beratungszeit für Phase 5, die eigentliche Anliegenbearbeitung, verwendet wird. Diese Phase wird im kommenden Unterkapitel gesondert betrachtet.

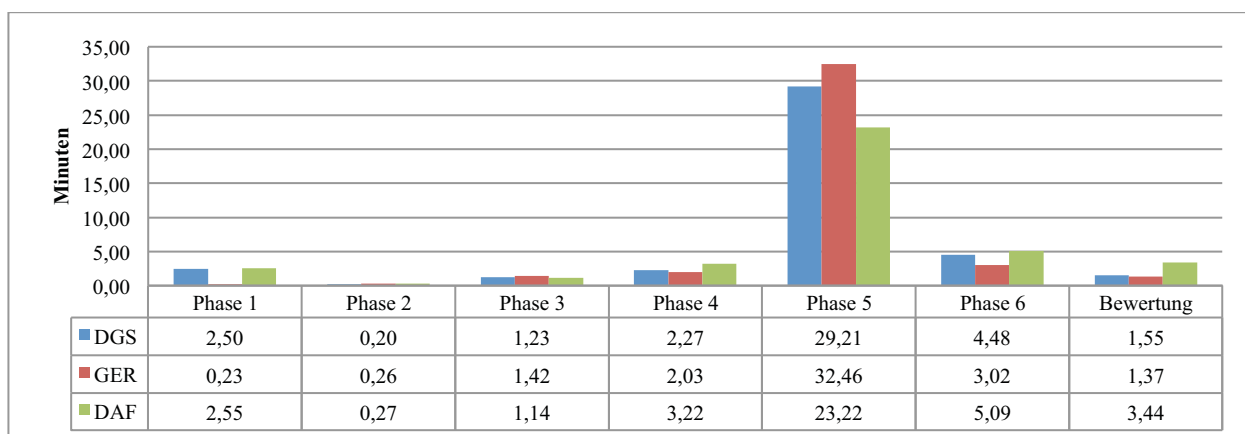


Abbildung 121: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen differenziert nach Tutorengruppen in Minuten, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Die fünfte Phase nimmt in den Gesprächen der DGS- und GER-Tutoren mehr Zeit ein als in den Gesprächen der DAF-Tutoren, deren Gespräche insgesamt am kürzesten ausfallen.

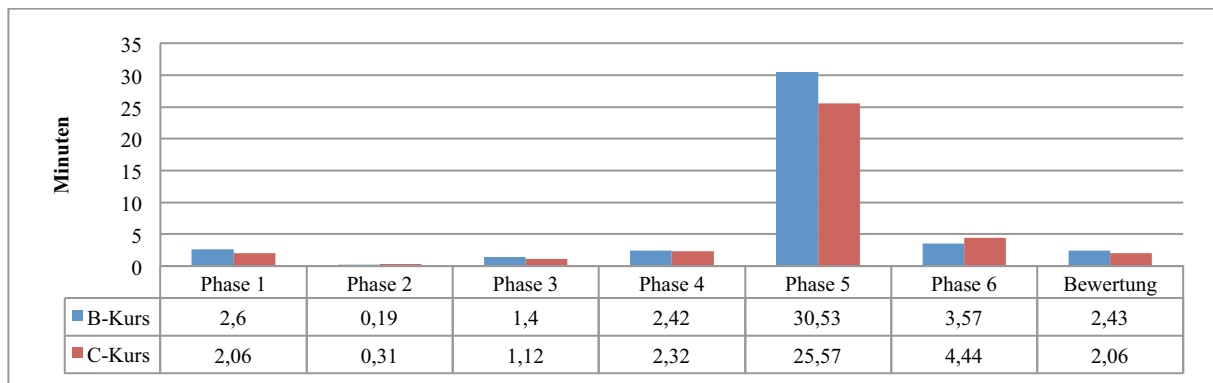


Abbildung 122: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Minuten, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

Es zeigt sich, dass die fünfte Phase in den Gesprächen mit B-Kursteilnehmern im Durchschnitt fünf Minuten länger ist als in den Gesprächen mit C-Kursteilnehmern. Das bestätigt den Eindruck, der sich aus der Anzahl realisierter Phasen ergab. Die B-Kursteilnehmer verbringen mehr Zeit mit der konkreten Arbeit am Text.

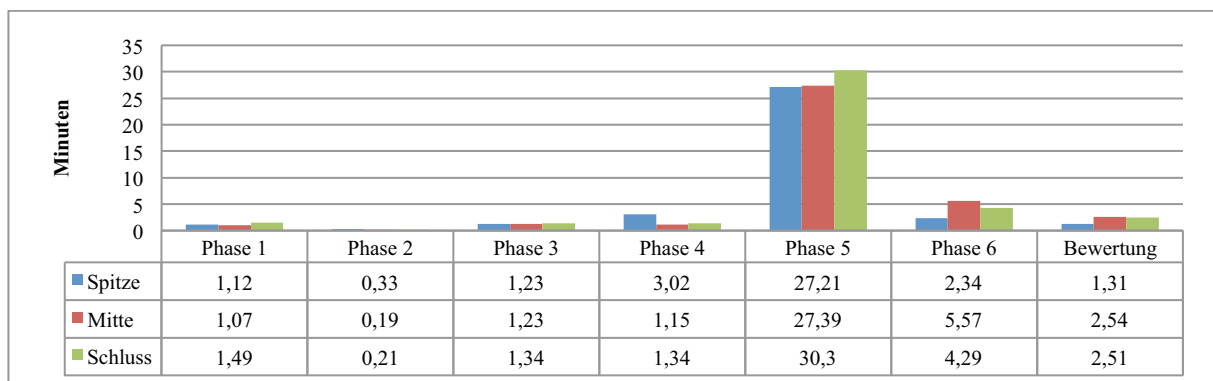


Abbildung 123: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Minuten, $n_{Spitze} = 11$, $n_{Mitte} = 11$, $n_{Schluss} = 11$

Die leistungsschwächste Gruppe verbringt im Durchschnitt drei Minuten länger mit der fünften Phase als die übrigen beiden Gruppen. Auch hier bestätigt sich der Eindruck, dass bei schwacher Sprachkompetenz ein höherer Bedarf besteht, Anliegen zu besprechen, oder dass die Besprechung sich aufgrund mangelnder Sprachkompetenz hinzieht.

Die folgenden Grafiken verdeutlichen, wie hoch der Anteil der fünften Phase an der durchschnittlichen Gesamtberatungszeit ist:

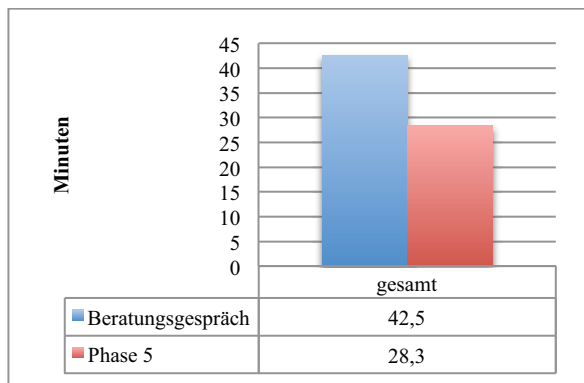


Abbildung 124: Vergleich der durchschnittlichen Dauer des gesamten Textfeedbackgesprächs und der Phase 5 insgesamt in Minuten, $n = 33$

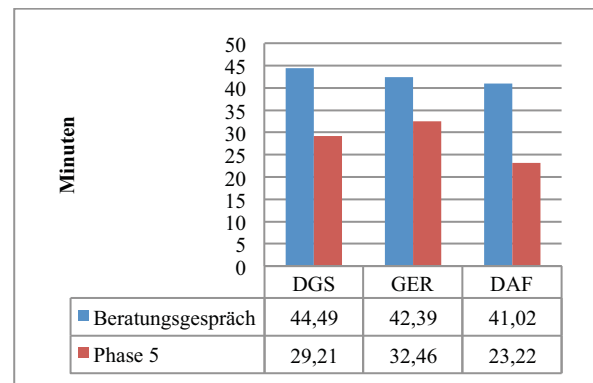


Abbildung 125: Vergleich der durchschnittlichen Dauer des gesamten Textfeedbackgesprächs und der Phase 5 differenziert nach Tutorengruppen in Minuten, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Durchschnittlich nimmt die Phase 5 in allen 33 Gesprächen 66,28% der Beratungszeit ein. In den Gesprächen der DAF-Tutoren sind es 56,61%, der DGS-Tutoren 65,66% und der GER-Tutoren sogar 76,57% der Redezeit.

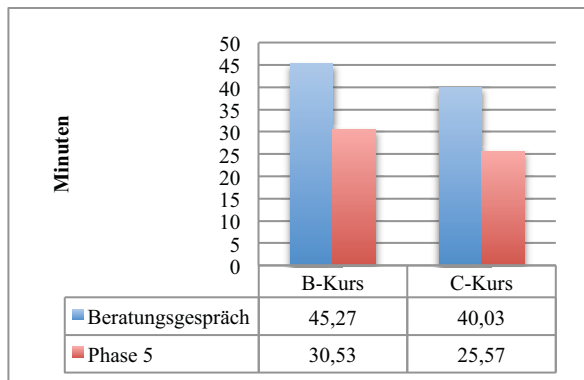


Abbildung 126: Vergleich der durchschnittlichen Dauer des gesamten Textfeedbackgesprächs und der Phase 5 differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Minuten, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

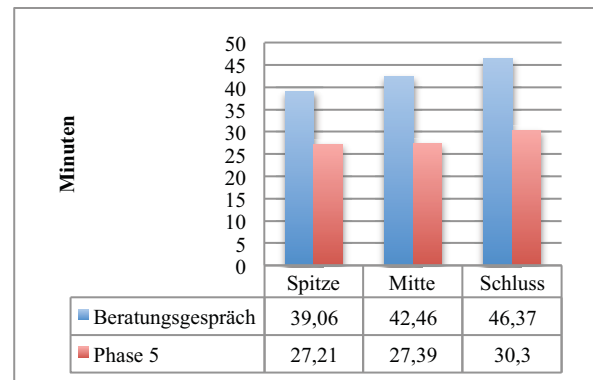


Abbildung 127: Vergleich der durchschnittlichen Dauer des gesamten Textfeedbackgesprächs und der Phase 5 differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Minuten, $n_{Spitze} = 11$, $n_{Mitte} = 11$, $n_{Schluss} = 11$

In Bezug auf die Schreibergruppen zeigen sich ebenfalls Unterschiede. In den Gesprächen mit B-Kursteilnehmern nimmt die fünfte Phase 67,44%, mit C-Kursteilnehmern 63,88% der Gesamtdauer ein. Bei der Spitzengruppe sind es 69,66%, bei der Mittelgruppe 64,51% und bei der Schlussgruppe 65,34%.

Als nächstes wird die Länge der übrigen Gesprächsphasen diskutiert, die hier noch einmal ohne die fünfte Phase dargestellt werden. Folgende Grafik zeigt die Differenzierung der Tutorengruppen:

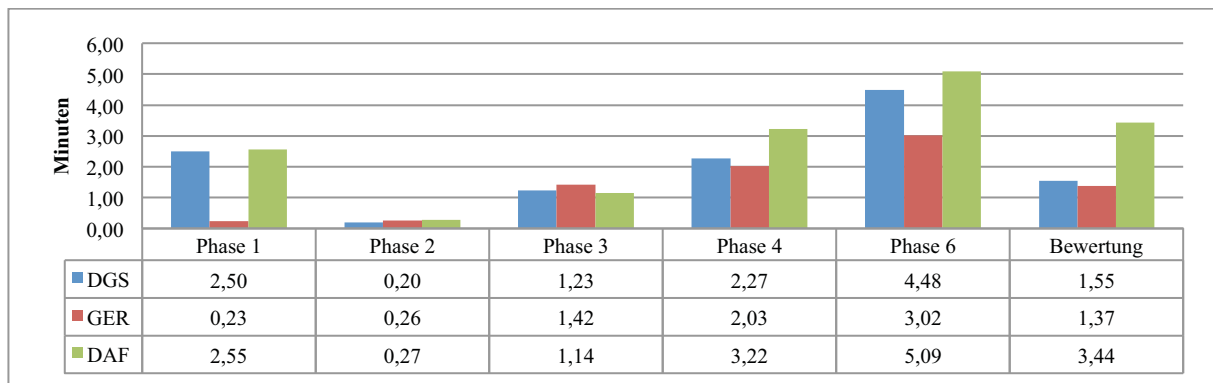


Abbildung 128: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen ohne Phase 5 differenziert nach Tutorengruppen in Minuten, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$

Im Folgenden wird die Differenzierung nach Kurseinteilung der Schreiber dargestellt:

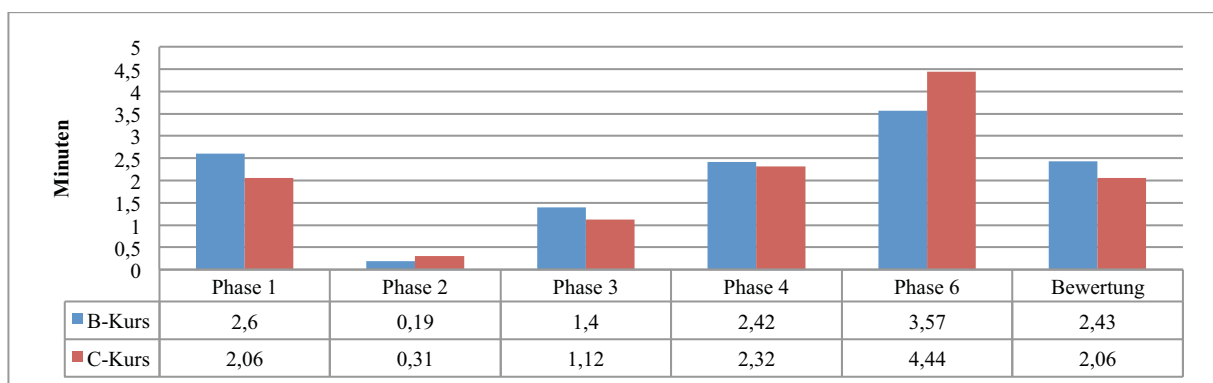


Abbildung 129: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen ohne Phase 5 differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Minuten, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$

Zuletzt folgt die Differenzierung nach Schreiberleistungsgruppen:

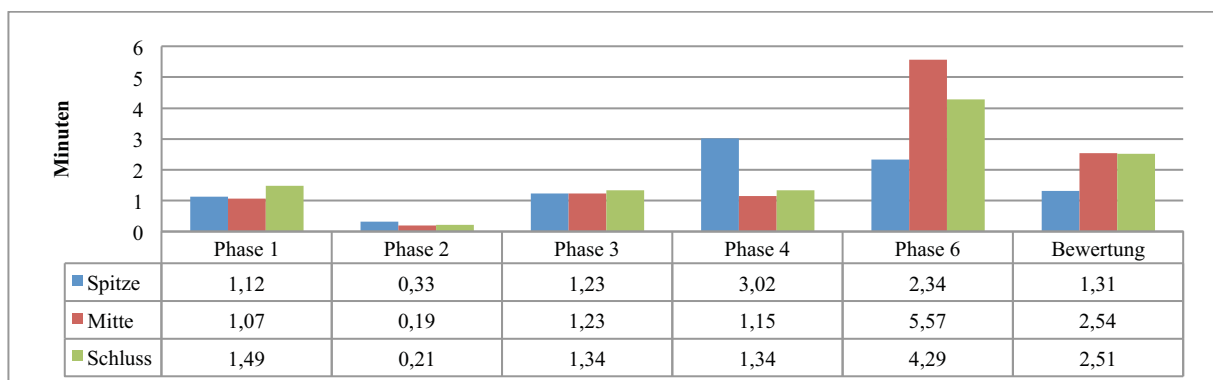


Abbildung 130: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen ohne Phase 5 differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Minuten, $n_{Spitze} = 11$, $n_{Mitte} = 11$, $n_{Schluss} = 11$

Die erste Phase dient dem gegenseitigen Kennenlernen. Es soll eine entspannte und angenehme Stimmung geschaffen werden, was Grieshammer et al. (2012) als „Aufwärmen“ bezeichnen. Diese Phase wird auffallend kurz realisiert: Die DGS- und DAF-Tutoren nehmen sich hierfür durchschnittlich knapp 3 Minuten Zeit, die GER-Tutoren investieren nicht einmal eine halbe Minute. Es zeigt sich, dass die Phase in den Gesprächen mit B-Kursteilnehmern und mit

Schreibern der Schlussgruppe im Vergleich zu den anderen Gruppen geringfügig länger ist. Eine Systematik lässt sich darin jedoch nicht erkennen.

Die zweite Phase ist besonders wichtig, da hier das tutorielle Konzept der Schreibberatung erklärt werden soll. Es fiel schon in Abb. 120 auf, dass diese Phase verhältnismäßig selten realisiert wird. Hier wird nun deutlich, dass sie durchschnittlich 24 Sekunden der Gesamtgesprächsdauer einnimmt, einen Prozentanteil von 0,93%. Auch hier zeigen sich geringe Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Die DGS-Tutoren realisieren sie im Durchschnitt in einem kürzeren Zeitraum als die übrigen. In den Gesprächen mit C-Kursteilnehmern und Schreibern der Spitzengruppe wird sie um ein Drittel länger realisiert als in den übrigen Gruppen. Die zweite Phase wird in Kapitel 8.2 ausführlicher diskutiert.

Die dritte Phase, in der der Beratungsschwerpunkt festgelegt werden soll, dauert zwischen einer und zwei Minuten. Es zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.

Die vierte Phase, eine reflexive Phase, in der generelle Schreibschwierigkeiten und ihre Ursachen thematisiert werden, dauert durchschnittlich 2:37 Minuten. Hier fällt auf, dass die DAF-Tutoren mehr Zeit als die übrigen Tutorengruppen investieren. Dies entspricht der Beobachtung, dass die DAF-Tutoren diese Phase überdurchschnittlich häufig realisieren. Hinsichtlich der Kurseinteilung gibt es keinen auffälligen Unterschied, sehr wohl aber hinsichtlich der Leistungsgruppen. In der Spitzengruppe nimmt die vierte Phase durchschnittlich mehr als doppelt so viel Zeit in Anspruch wie in den anderen Gruppen, was den Eindruck bestätigt, dass das Reflektieren über den eigenen Schreibprozess und -schwierigkeiten eher gelingt, wenn eine hohe Sprachkompetenz gegeben ist.

Die sechste Phase nimmt, obwohl sie häufiger realisiert wird als Phase 5, einen verhältnismäßig kleinen Teil der Beratungszeit in Anspruch, im Schnitt 4:20 Minuten. Hier ist eine interessante Beobachtung, dass die GER-Tutoren unterdurchschnittlich wenig Beratungszeit in diese reflexive, ergebnissichernde Phase investieren. Die GER-Tutoren sind wiederum die Gruppe, die am meisten Zeit in Phase 5, die eigentliche Anliegenbearbeitung investiert. Bei den C-Kursteilnehmern dauert die sechste Phase durchschnittlich am längsten, in der Spitzengruppe wiederum am kürzesten.

Zuletzt ist die Phase der Textbewertung interessant. Diese sehr häufig realisierte Phase nimmt im Schnitt 2:26 Minuten ein, wobei die DAF-Tutoren mehr als doppelt so lange bewerten wie die DGS- oder die GER-Tutoren, obwohl eine Bewertung den Prinzipien der Beratungsmethode widerspricht. Eine Vermutung ist, dass sie sich aufgrund ihres DaF-Studiums und ihrer künftigen Tätigkeit als Lehrkräfte der Schreiberzielgruppe in der Rolle eines Prüfers sehen und kompetent fühlen, ein Werturteil über den Text abzugeben. In den Gesprächen mit B-

Kursteilnehmern wird etwas länger bewertet als in denen mit C-Kursteilnehmern, in den Gesprächen mit leistungsstarken Schreibern kürzer. Möglicherweise bedürfen also die Texte der sprachkompetenteren Schreiber weniger Bewertungen, die Texte der B-Kursteilnehmer, die mit der Textart noch nicht vertraut sind, wiederum mehr. Im Kapitel 8.3 wird die Analyse dieser Phase ausgeführt.

Im nächsten Unterkapitel wird die Anliegenbearbeitung detailliert betrachtet.

7.2 Anliegenbearbeitung

Nach Grieshammer et al. (2012: 139-142) sollen Schreiber und Schreibtutor in der fünften Gesprächsphase gemeinsam konkrete Lösungen finden und dabei verschiedene Lösungswege und Techniken erarbeiten und ausprobieren. Wie im vorangegangenen Unterkapitel gezeigt, nimmt diese Phase den Großteil der Beratungszeit ein.

Die Analyse der Gespräche ergibt, dass die Anliegen nacheinander und durch die Prozessierung von Mustern voneinander getrennt abgearbeitet werden. Die folgende Grafik stellt dar, wie viele Anliegen in den Beratungsgesprächen durchschnittlich bearbeitet werden:

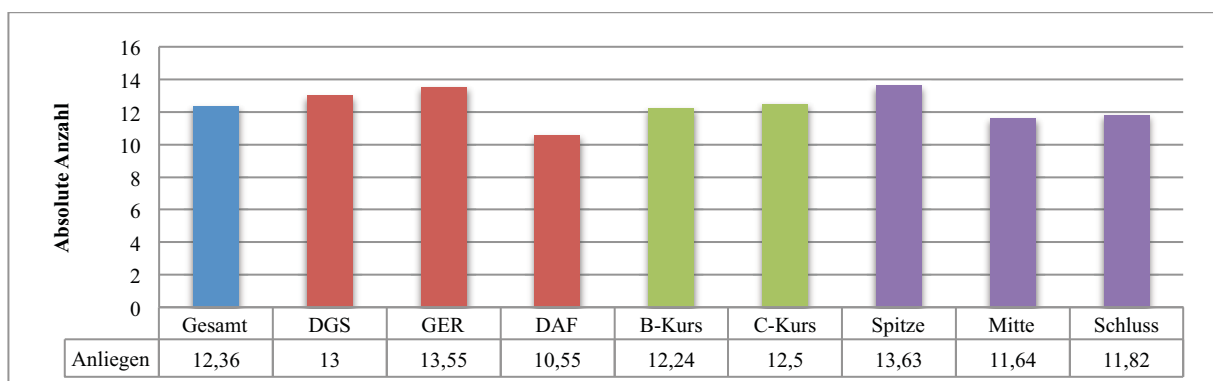


Abbildung 131: Durchschnittliche Anzahl bearbeiteter Anliegen insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, Kurseinteilung und Leistungsgruppen der Schreiber, $n_{\text{gesamt}} = 408$

Insgesamt werden in den 33 Gesprächen 408 Anliegen bearbeitet, die im Folgenden näher analysiert werden. Im Schnitt werden 12 Anliegen pro Gespräch bearbeitet, in den Gesprächen der DAF-Tutoren 11, der DGS-Tutoren 13 und der GER-Tutoren 14 Anliegen. Entsprechend der kürzeren Gesamtgesprächsdauer behandeln die DAF-Tutoren also auch am wenigsten Anliegen. Hinsichtlich der Schreibergruppen zeigen sich keine auffallenden Unterschiede. An dieser Stelle ist es wiederum interessant, neben dem Durchschnitt auch die Varianz zu betrachten, die hier differenziert nach Tutorengruppen exemplarisch dargestellt ist:

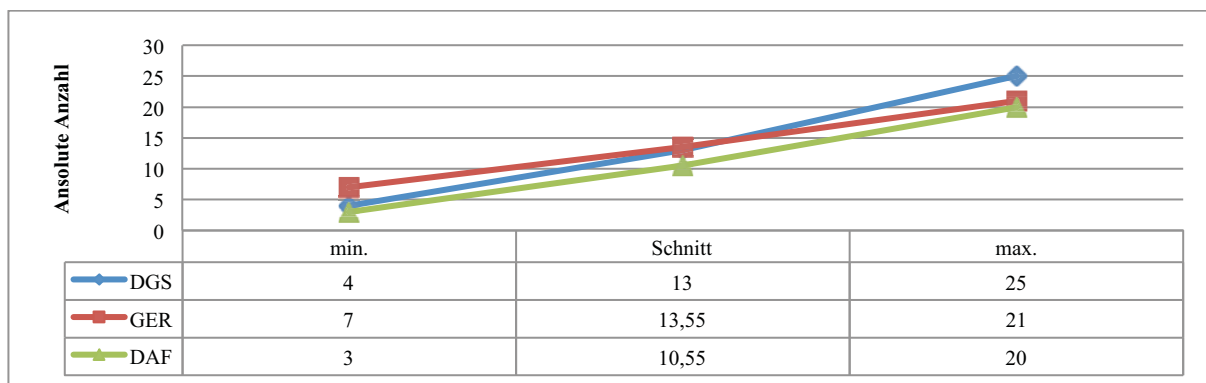


Abbildung 132: Varianz der durchschnittlichen Anzahl bearbeiteter Anliegen differenziert nach Tutorengruppen, $n_{\text{gesamt}} = 408$

Die Varianz der Anliegenzahl ist beachtlich. Während in einem Gespräch nur drei Anliegen bearbeitet werden, werden in einem anderen 25 Anliegen besprochen. Die errechnete Standardabweichung beträgt insgesamt 5,21 Anliegen. Bei den DGS-Tutoren sind es 5,98, bei den GER-Tutoren 4,25 und bei den DAF-Tutoren 4,76 Anliegen.

7.2.1 Dauer

Folgende Grafik stellt dar, wie viel Zeit die Bearbeitung eines einzelnen Anliegens im Durchschnitt in Anspruch nimmt:

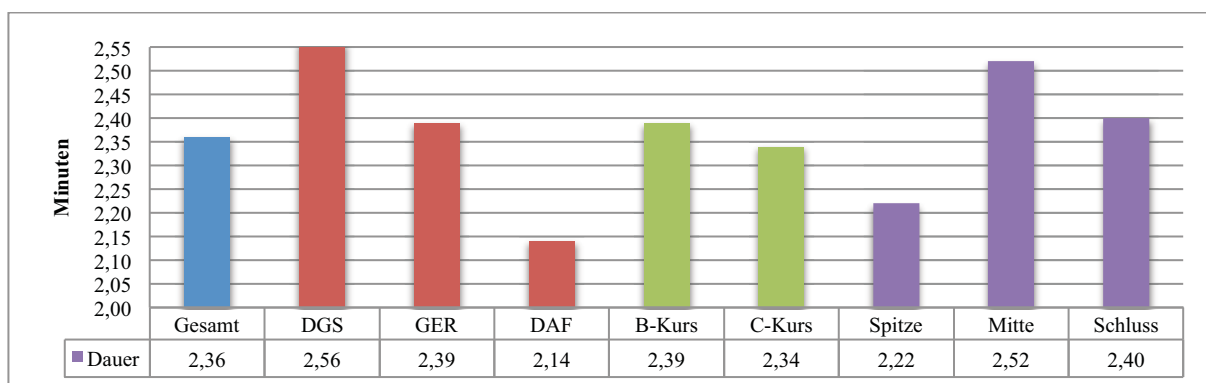


Abbildung 133: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung einzelner Anliegen insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, Kurseinteilung und Leistungsgruppen der Schreiber, $n_{\text{gesamt}} = 408$

Insgesamt wird über ein Anliegen durchschnittlich zweieinhalb Minuten gesprochen. Die Standardabweichung beträgt 17 Sekunden. Es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Vergleichsgruppen. Die GER-Tutoren behandeln ein Anliegen im Schnitt 25 und die DGS-Tutoren 42 Sekunden länger als die DAF-Tutoren. Die Schreiber der Spitzengruppe benötigen für die Bearbeitung eines Anliegens durchschnittlich 18-30 Sekunden weniger als die übrigen Schreiber, möglicherweise weil sie aufgrund der höheren Sprachkompetenz schneller zu einer

Lösung finden. Die B-Kursteilnehmer besprechen ein Anliegen 5 Sekunden länger als die C-Kursteilnehmer, der Unterschied ist folglich nur minimal.

7.2.2 Textstellen

Die Autoren der Tutorenhandbücher empfehlen, in Textfeedbackgesprächen exemplarisch zu arbeiten. Daher wird an dieser Stelle ein Blick darauf geworfen, wie groß der Anteil am Gesamttext ist, der in den vorliegenden Gesprächen gemeinsam gelesen und explizit bearbeitet wird. Es fällt auf, dass in einem Großteil der Gespräche Zeile für Zeile vorgegangen wird, wie auch schon Blau und Hall (2002) bei L2-Beratungen beobachteten. Die Auszählung der bearbeiteten Wörter ergibt, dass durchschnittlich 56,96%, also mehr als die Hälfte des Textes, besprochen wird. Die folgenden Grafiken stellen die Vergleichsgruppen diesem Durchschnittswert gegenüber:

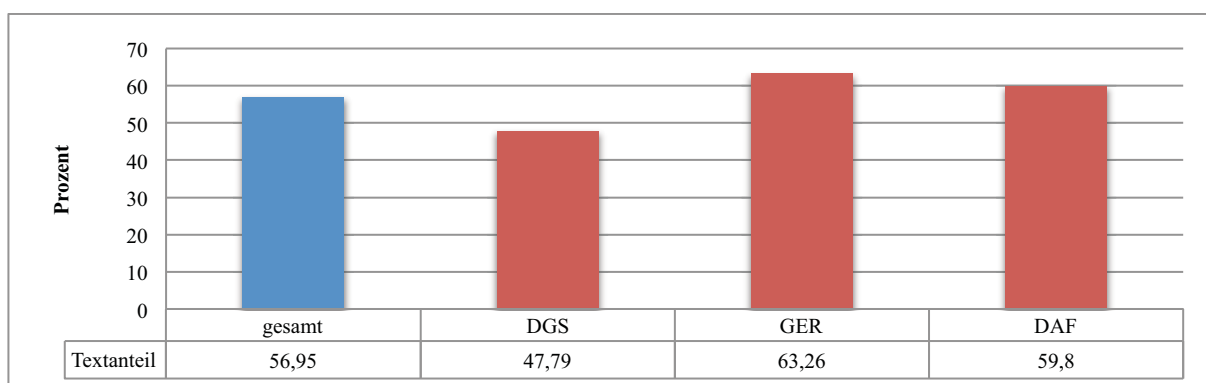


Abbildung 134: Durchschnittlicher prozentualer Anteil des in den Textfeedbackgesprächen bearbeiteten Textes gemessen an der Wörterzahl insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, $n_{\text{gesamt}} = 33$, $n_{\text{DGS}} = 11$, $n_{\text{GER}} = 11$, $n_{\text{DAF}} = 11$

Es zeigt sich, dass die DGS-Tutoren im Durchschnitt einen um 12-15% geringeren Textanteil besprechen und demnach exemplarischer vorgehen als die GER- und DAF-Tutoren.

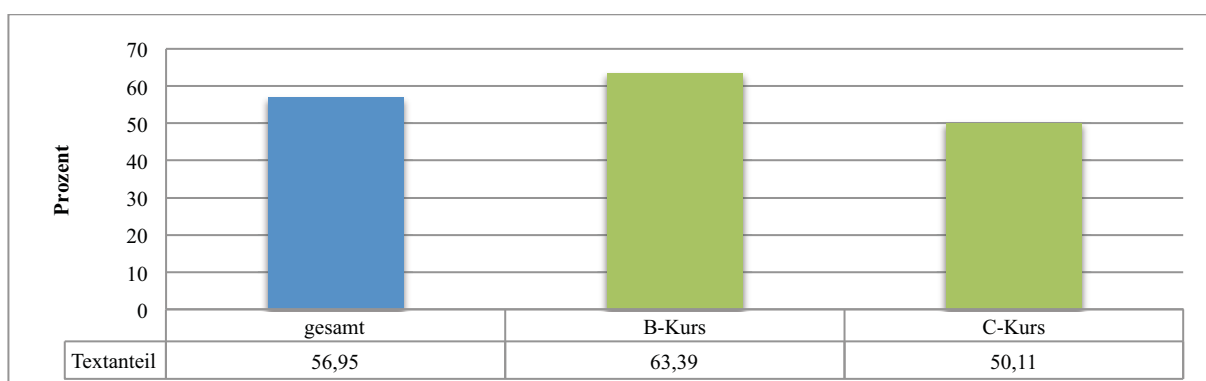


Abbildung 135: Durchschnittlicher prozentualer Anteil des in den Textfeedbackgesprächen bearbeiteten Textes gemessen an der Wörterzahl insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, $n_{\text{gesamt}} = 33$, $n_{\text{B-Kurs}} = 17$, $n_{\text{C-Kurs}} = 16$

Auch im Hinblick auf die Kurseinteilung der Schreiber gibt es deutliche Unterschiede. Während C-Kursteilnehmer, die bereits mit der Textart vertraut sind, ungefähr die Hälfte des Textes behandeln, ist es bei B-Kursteilnehmern ein um 13% größerer Anteil. Es lässt sich daraus schließen, dass aufgrund des fehlenden Textartenwissens intensiver am Text gearbeitet wird.

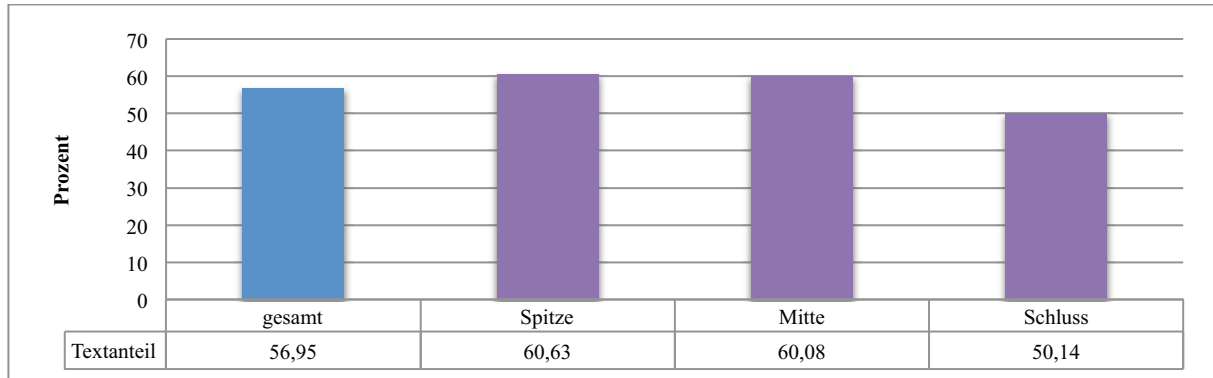


Abbildung 136: Durchschnittlicher prozentualer Anteil des in den Textfeedbackgesprächen bearbeiteten Textes gemessen an der Wörterzahl insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, $n_{\text{gesamt}} = 33$, $n_{\text{Spitze}} = 11$, $n_{\text{Mitte}} = 11$, $n_{\text{Schluss}} = 11$

Zuletzt fällt auf, dass die Schlussgruppe einen um 10-11% geringeren Textteil als die leistungstärkeren Gruppen bespricht. Möglicherweise werden hier konsequenter Schwerpunkte gesetzt oder die Bearbeitungszeit verlängert sich aufgrund der geringeren Sprachkenntnisse, sodass keine umfassendere Textarbeit möglich ist.

7.2.3 Anliegenkategorien

Ein möglicher Grund für die starke Varianz der Anzahl und Dauer bearbeiteter Anliegen kann die Kategorie der Anliegen sein. Es lässt sich vermuten, dass die Bearbeitung von Anliegen auf der Mikro- und Mesoebene, etwa die Korrektur eines Grammatikfehlers oder das Ersetzen eines unpassenden Wortes, weniger Zeit in Anspruch nimmt als die Besprechung eines Anliegens auf der Makroebene, etwa die Strukturierung eines Textabschnitts. Folgende Ebenen und Kategorien werden unterschieden:

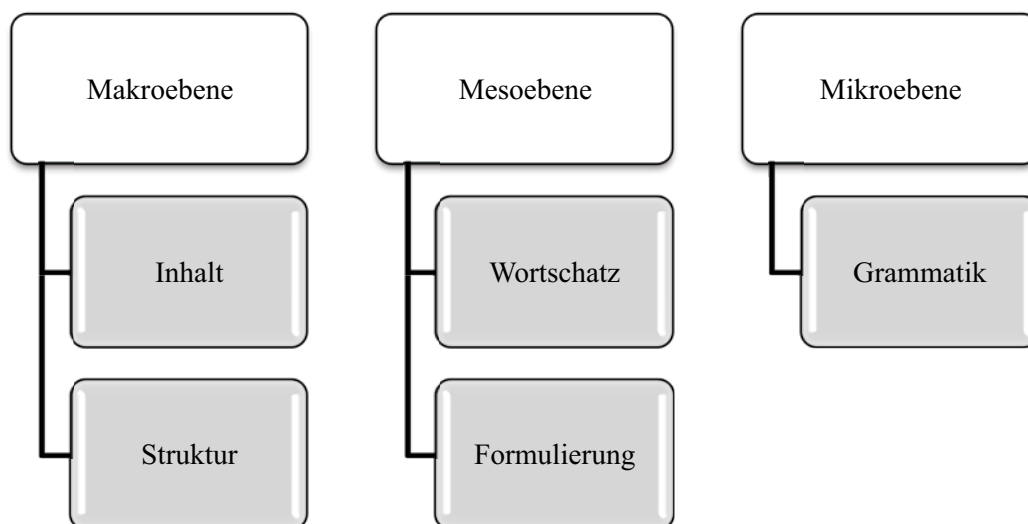


Abbildung 137: Anliegenkategorien auf Makro-, Meso- und Mikroebene

Die Kategorien Inhalt und Struktur sind der Makroebene zuzuordnen, die Kategorie Grammatik der Mikroebene. Die Kategorien Wortschatz und Formulierung werden auf einer Mesoebene angeordnet, da hier zwar einerseits Phänomene der Mikroebene thematisiert werden wie z.B. die Genauigkeit einer Bezeichnung (Wortschatz) oder die Präzision eines einzelnen Arguments (Formulierung), was aber andererseits Auswirkungen auf die Makroebene, also z.B. die inhaltliche Plausibilität oder die Gedankenführung des Lesers nimmt. Insgesamt ergibt sich folgende Verteilung der in den Textfeedbackgesprächen bearbeiteten Anliegen:

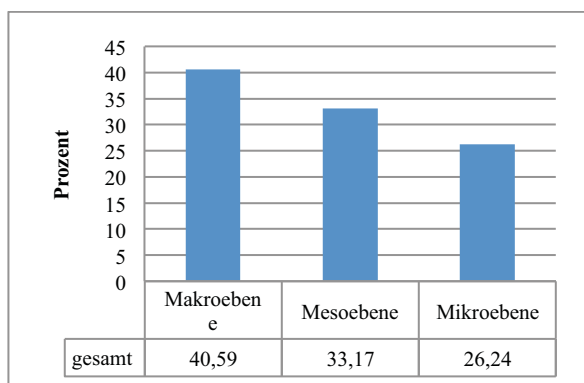


Abbildung 138: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 3 Ebenen insgesamt, n = 408

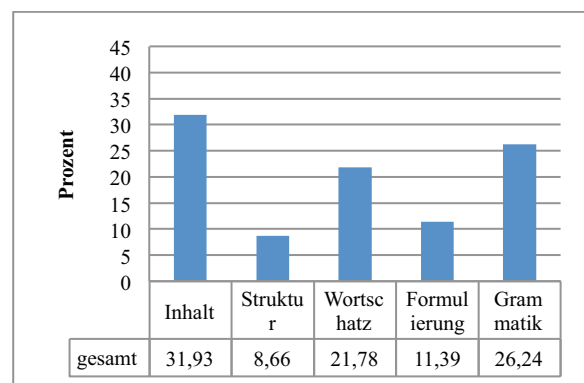


Abbildung 139: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 5 Hauptkategorien insgesamt, n = 408

Nach dem Prinzip HOC>LOC sollen Anliegen auf Makroebene vorrangig behandelt werden. In den untersuchten Textfeedbackgesprächen werden zu 41% solche Anliegen besprochen. Gut ein Viertel der Anliegen bezieht sich auf grammatische Aspekte, also auf die Mikroebene von Texten. Ein Drittel der Anliegen gehört zur Mesoebene. Eine solche Mesoebene bzw. die Problematik, Anliegen ausschließlich in Makro- und Mikroebene einzuteilen, wird im Schreibberatungsdiskurs nicht thematisiert.

Bei den Anliegen auf Makroebene werden inhaltliche Aspekte vorrangig behandelt (32%). Die Textstruktur wird nur bei 9% aller Anliegen thematisiert. Das ist interessant, da Schreib-tutoren als Experten für den Text und das Schreibhandeln gesehen werden und daher nicht über Textinhalte sprechen sollen. Experte für den Inhalt ist nach den Prinzipien des Peer Tu-toring der Schreiber. Das mag bei Themen wissenschaftlicher Hausarbeiten, bei denen studen-tische Schreibtutoren häufig fachfremd beraten, zutreffen. Bei den vorliegenden Texten dage-gen haben die Schreibtutoren genauso viel oder sogar mehr Wissen über das DSH-Thema als der Schreiber. Sie agieren als Cultural Informant. Außerdem zeigt sich, dass der Wortschatz eine entscheidende Kategorie ist, die häufig bearbeitet wird (22%), da die Schreiber sich in einer Fremdsprache ausdrücken. Hier geht es im Gegensatz zu Gesprächen mit Erstsprachlern weniger um die Frage, ob ein Wort stilistisch passend ist, als vielmehr darum, ob ein Wort verständlich und kontextangemessen ist. Es folgen Grafiken zu den Vergleichsgruppen.

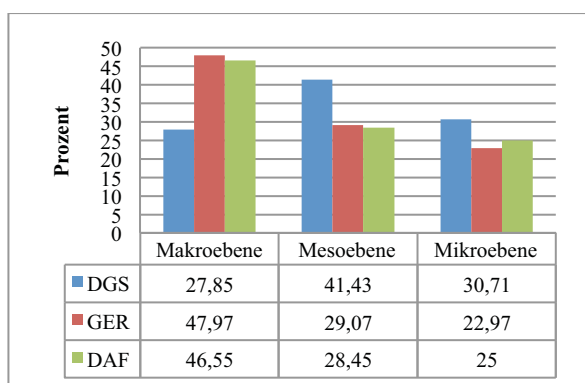


Abbildung 140: Prozentuale Verteilung der Anliegen-kategorien auf 3 Ebenen differenziert nach Tutoren-gruppen, n = 408

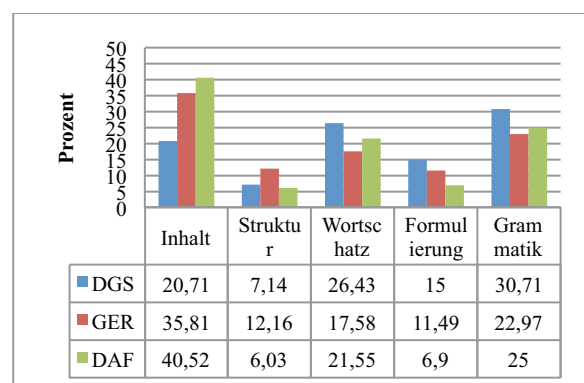


Abbildung 141: Prozentuale Verteilung der Anliegen-kategorien auf 5 Hauptkategorien differenziert nach Tutorengruppen, n = 408

Es fällt auf, dass in den Gesprächen der GER- und DAF-Tutoren knapp die Hälfte aller be-sprochenen Anliegen der Makroebene zuzuordnen sind, während es bei den DGS-Tutoren nur gut ein Viertel ist. In den Gesprächen mit DGS-Tutoren werden wiederum mit knapp 31% die meisten grammatischen Anliegen bearbeitet. In den Gesprächen mit GER-Tutoren werden ca. doppelt so häufig Strukturanliegen thematisiert wie in den Gesprächen mit DGS- oder DAF-Tutoren. Auch zwischen den Schreibergruppen zeigen sich Unterschiede:

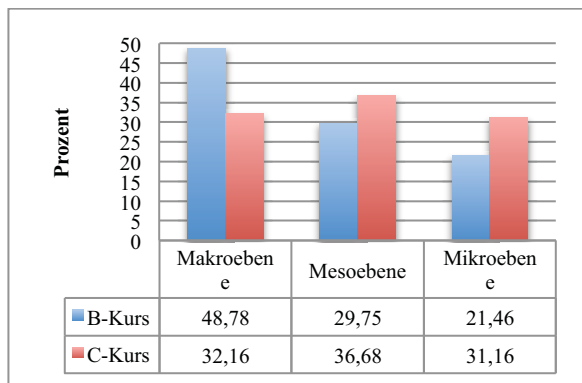


Abbildung 142: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 3 Ebenen differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber, n = 408

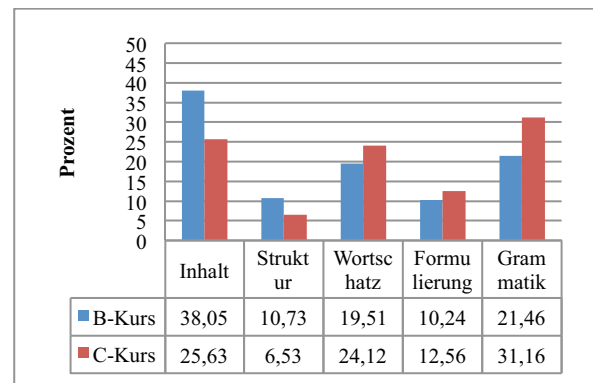


Abbildung 143: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 5 Hauptkategorien differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber, n = 408

In den Gesprächen mit B-Kursteilnehmern betreffen knapp die Hälfte aller Anliegen die Makroebene, insbesondere inhaltliche Aspekte, aber auch die Struktur. Dies bestätigt, dass sie mit der Textart weniger vertraut sind. Die C-Kursteilnehmer besprechen dagegen mehr Anliegen auf der Meso- und der Mikroebene.

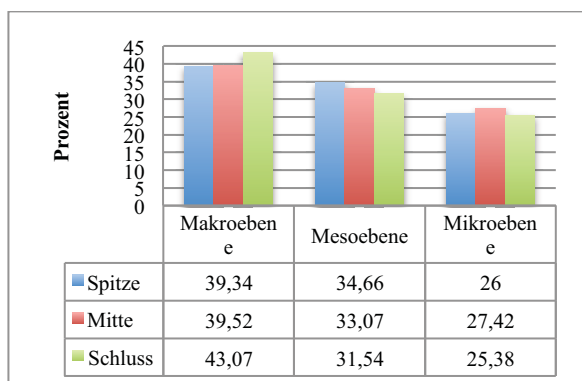


Abbildung 144: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 3 Ebenen differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber, n = 408

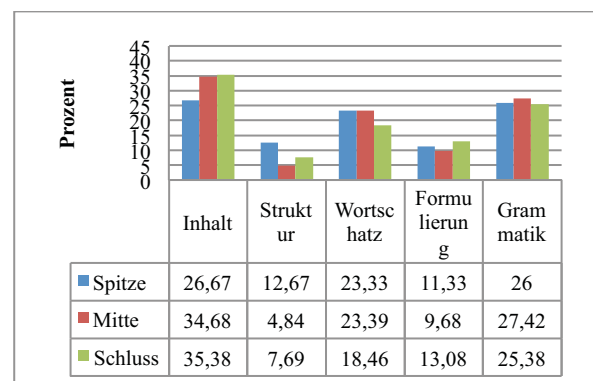


Abbildung 145: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 5 Hauptkategorien differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber, n = 408

Hinsichtlich der Leistungsgruppen zeigen sich geringe Unterschiede. Schreiber mit einer hohen Sprachkompetenz besprechen häufiger den Wortschatz und seltener inhaltliche Anliegen als Schreiber mit einer geringeren Sprachkompetenz.

Zuletzt erfolgt eine Differenzierung in 44 Feinkategorien. Hier werden ausschließlich die Tutorengruppen als Vergleichsgruppen herangezogen. Die Differenzierung der Schreiber wird nicht berücksichtigt.

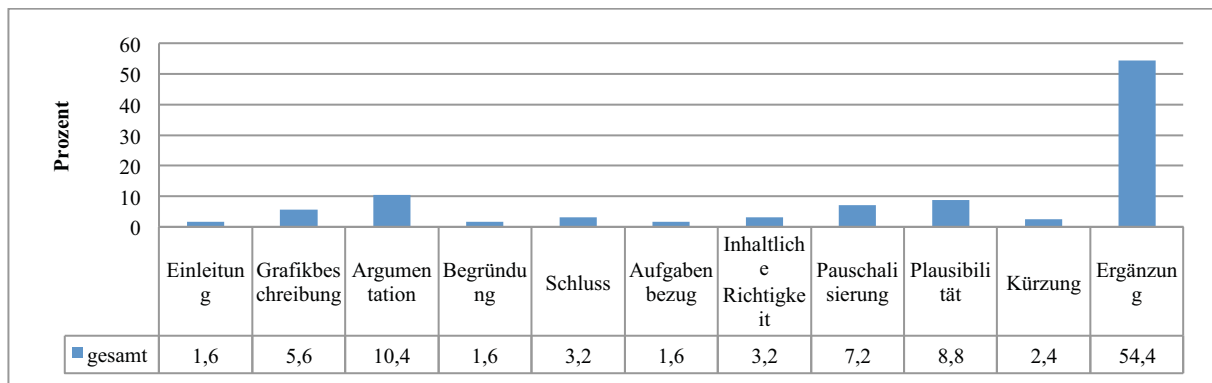


Abbildung 146: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Inhalt“ insgesamt, n = 125

Bei den inhaltlichen Anliegen fällt auf, dass es sich bei gut der Hälfte um Ergänzungen, also die Bearbeitung sogenannter Leerstellen handelt. In 10% der Anliegenbearbeitungen wird thematisiert, welche Inhalte in eine Argumentation gehören. In 9% der Fälle geht es darum, ob die dargestellten Inhalte auf den Leser plausibel wirken und in 7% geht es um die Relativierung von pauschalisierenden Äußerungen. Das Infragestellen der Richtigkeit von Inhalten findet mit 3% verhältnismäßig selten statt.

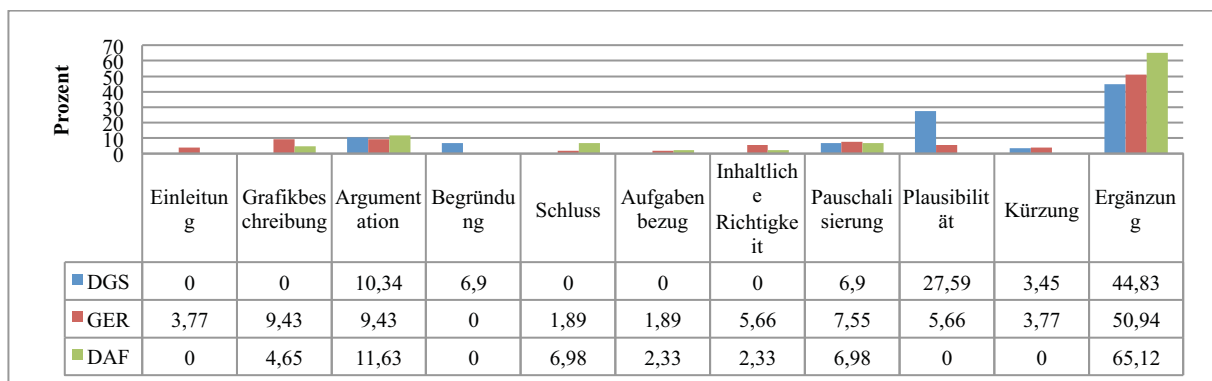


Abbildung 147: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Inhalt“ differenziert nach Tutorengruppen, n = 125

Zwischen den Tutorengruppen fallen Unterschiede auf. Die DAF-Tutoren bearbeiten mit 65% überdurchschnittlich viele Leerstellen, die zu Ergänzungen führen. Die DGS-Tutoren besprechen mit 28% auffallend häufig die Plausibilität der Textinhalte, d.h. es ist davon auszugehen, dass diese Tutoren die inhaltliche Kompetenz des Schreibers häufiger anzweifeln und ihn somit in seinem Expertentum abwerten.

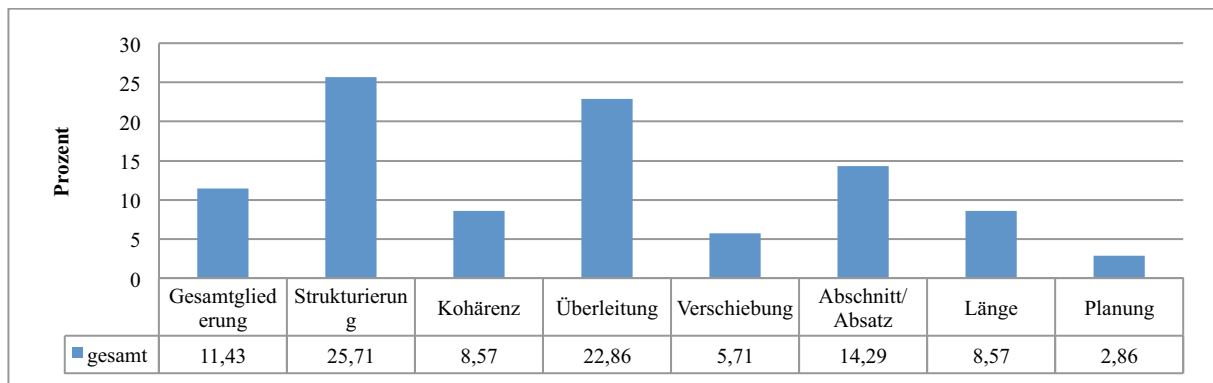


Abbildung 148: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Struktur“ insgesamt, n = 35

Jeweils ca. ein Viertel der Anliegen im Bereich der Struktur beschäftigt sich mit der Strukturierung von Textabschnitten und dem Schaffen von Überleitungen zwischen Textabschnitten. Es ist davon auszugehen, dass dies aus Sicht der Schreiber besonders wichtige Textkriterien sind. In 11% der Fälle wird die Gesamtgliederung besprochen, was den Blick tatsächlich auf grobe Strukturen der Makroebene lenkt.

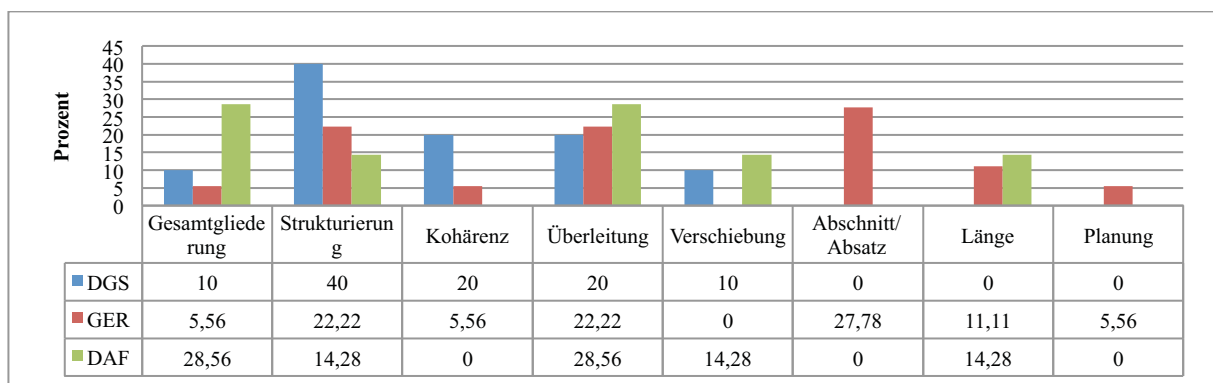


Abbildung 149: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Struktur“ differenziert nach Tutorengruppen, n = 35

Zwischen den Tutorengruppen fällt auf, dass die Gesamtgliederung des Textes, also die grobe Makrostruktur, vorwiegend in den Gesprächen der DAF-Tutoren fokussiert wird (29% im Vergleich zu 10 bzw. 6%). Genauso häufig geht es in den Gesprächen der DAF-Tutoren um Überleitungen. Die DGS-Tutoren konzentrieren sich auf die Strukturierung von Textpassagen (40%). In den Gesprächen der GER-Tutoren wird am häufigsten (28%) über die Einteilung des Textes in sichtbare Abschnitte gesprochen, was in den anderen Gruppen gar nicht auftritt. Die GER-Tutoren sind wiederum die einzige Gruppe, in der über die Planung der Textstruktur gesprochen wird (6%).

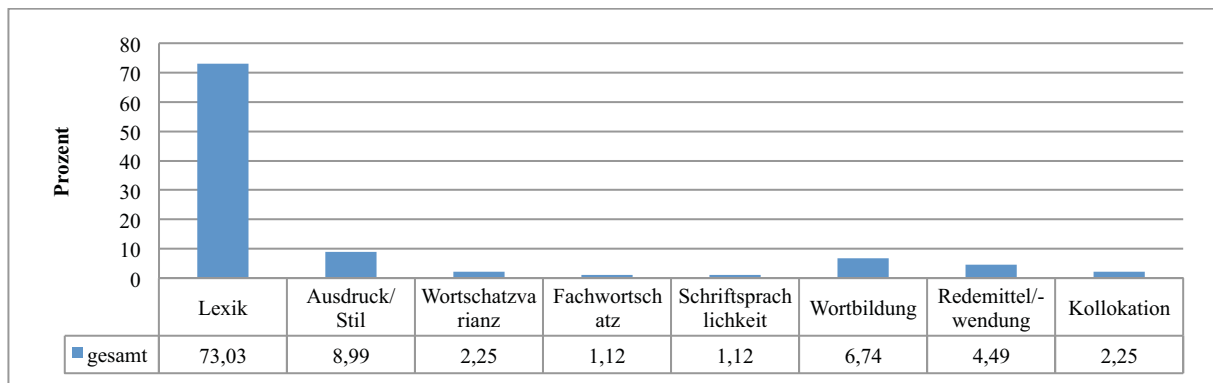


Abbildung 150: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Wortschatz“ insgesamt, n = 89

In fast drei Viertel aller Anliegen der Kategorie Wortschatz geht es um Lexik im engeren Sinne, d.h. um die Angemessenheit einzelner Wörter im Textkontext, was auf den oft zu geringen aktiven Wortschatz der Schreiber, auf die Kluft zwischen Mitteilungswunsch bzw. Mitteilungsabsicht und Sprachvermögen zurückzuführen ist.

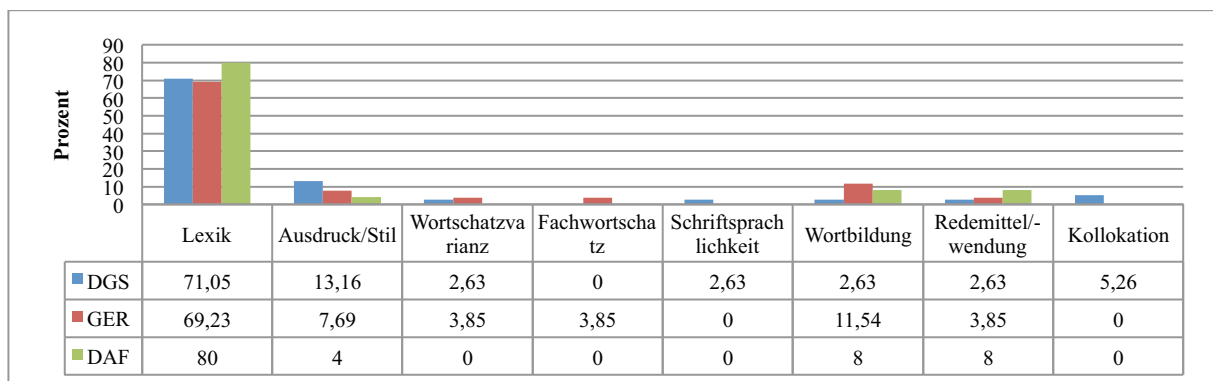


Abbildung 151: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Wortschatz“ differenziert nach Tutorengruppen, n = 89

Zwischen den Tutorengruppen ergeben sich vereinzelt Unterschiede. So geht es in den Gesprächen der DGS-Tutoren beispielsweise auffällig häufig (13% im Vergleich zu 8 bzw. 4%) um Ausdrucks- und Stilfragen, was einen Eingriff in die Voice des Schreibers markiert. Im Vergleich zu den anderen Gruppen geht es bei den DGS-Tutoren dagegen seltener um die Wortbildung (3% im Vergleich zu 12 bzw. 8%), was auf die fehlenden linguistischen Grundkenntnisse dieser Berater zurückzuführen sein kann.

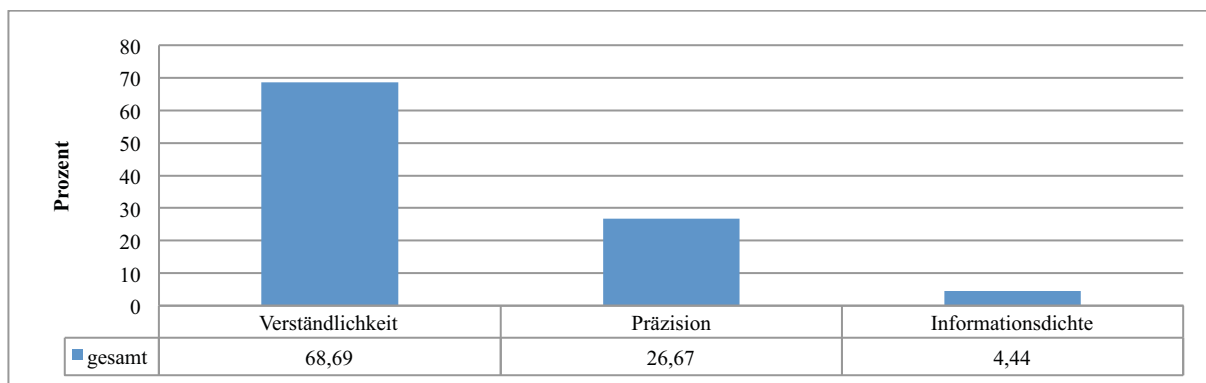


Abbildung 152: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Formulierung“ insgesamt, n = 45

Gut zwei Drittel der Anliegenbearbeitungen im Bereich der Formulierung beschäftigt sich mit der mangelnden Verständlichkeit von Sätzen oder Textpassagen. Dies deutet darauf hin, dass die Tutoren ihren Lesereindruck spiegeln, also unverständliche oder missverständliche Textabschnitte aus der Sicht eines Lesers thematisieren. Mit der Präzision von Formulierungen befassen sich gut ein Viertel der Anliegen.

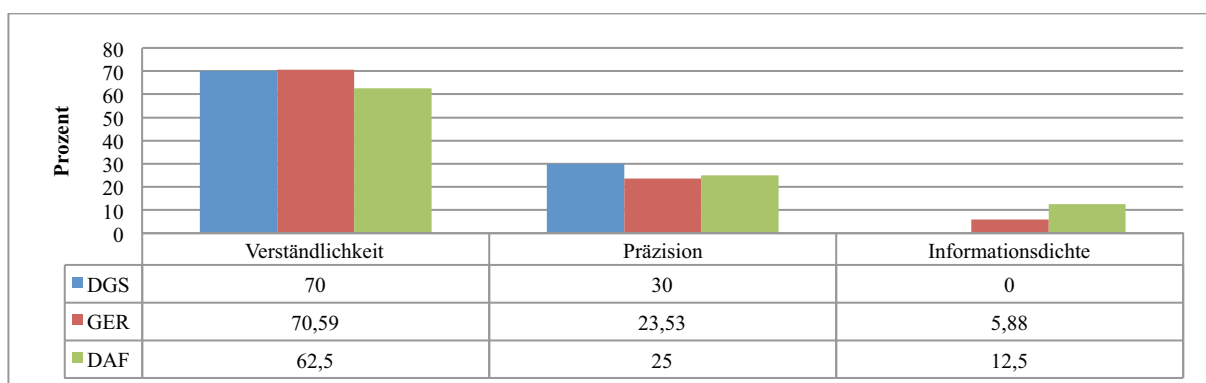


Abbildung 153: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Formulierung“ differenziert nach Tutorengruppen, n = 45

Die Informationsdichte wird nur in den Gesprächen der GER- und DaF-Tutoren thematisiert. Bei den Gesprächen der DAF-Tutoren macht dieser Bereich immerhin ein Achtel aller Formulierungsanliegen aus.

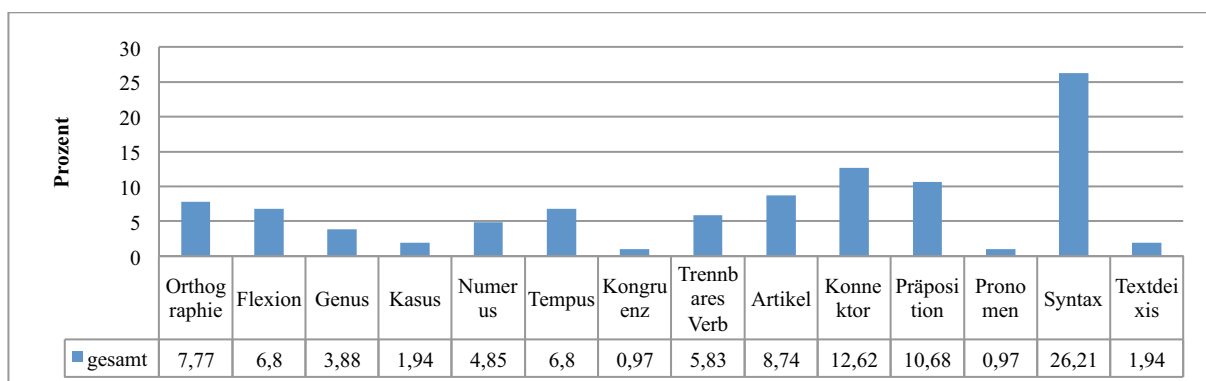


Abbildung 154: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Grammatik“ insgesamt, n = 103

Im Bereich der Grammatik verteilen sich die Anliegen auf viele Subkategorien. Der größte Teil (26%) der thematisierten Grammatikanliegen beschäftigt sich mit syntaktischen Problemen, insbesondere mit Fehlern der Verbstellung. An zweiter Stelle steht die Verwendung von Konnektoren (13%). Hier besteht eine starke Verbindung zur Textstrukturierung, also ein enger Zusammenhang zwischen Mikro- und Makroebene.

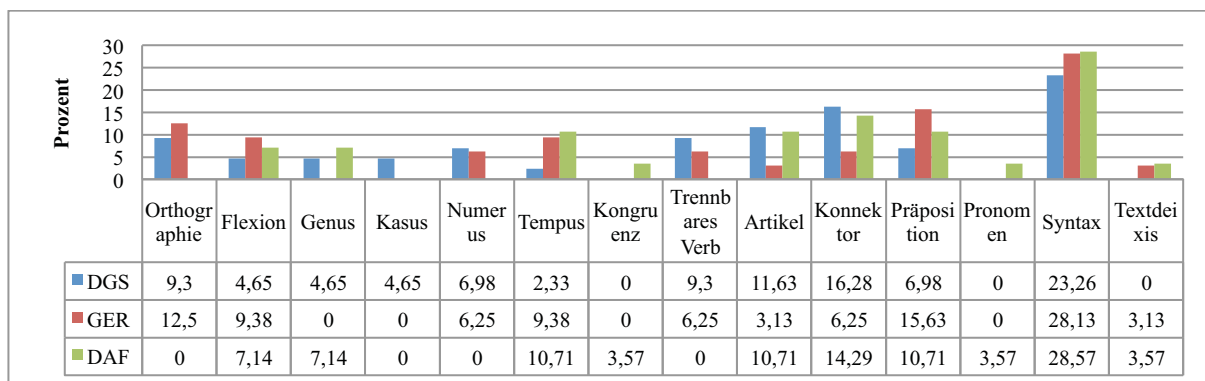


Abbildung 155: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Grammatik“ differenziert nach Tutorengruppen, n = 103

Aufgrund des heterogenen Bildes im Bereich der Grammatik wird nur auf ein paar erwähnenswerte Unterschiede eingegangen. Während in den Gesprächen der DGS- und GER-Tutoren mit 9 bzw. 13% verhältnismäßig häufig Orthographiefehler thematisiert werden, kommt dies in den Gesprächen der DAF-Tutoren gar nicht vor. Dahingegen sind die Gespräche der DAF-Tutoren die einzigen, in denen die Nomen-Verb-Kongruenz thematisiert wird, möglicherweise, weil diese Gruppe spezifisches Wissen darüber hat. In den Gesprächen der DGS-Tutoren wird überdurchschnittlich selten die Tempusform von Verben thematisiert, die Textdeixis gar nicht.

7.2.4 Anliegenthematisierung

Im Folgenden wird diskutiert, wer in den untersuchten Textfeedbackgesprächen Anliegen thematisiert. Laut der Tutorenhandbücher soll der Schreiber sich seiner Anliegen selbst bewusst sein. Ihm wird die Fähigkeit zugeschrieben, seine eigenen Probleme zu erkennen und zu benennen. Es sei nicht Aufgabe des Schreibtutors, Anliegen zu formulieren oder Verbesserungsvorschläge an den Schreibenden heranzutragen. Wie in Kapitel 4.5 gezeigt, ist dies aber besonders in Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern problematisch, da diese Schreiber ihre Probleme häufig nicht wahrnehmen oder zwar wahrnehmen, aber nicht thematisieren können. Bei der folgenden Analyse wird unterschieden, ob der Schreibtutor, der Schreiber oder beide zu gleichen Teilen diskursiv das jeweilige Anliegen thematisieren.

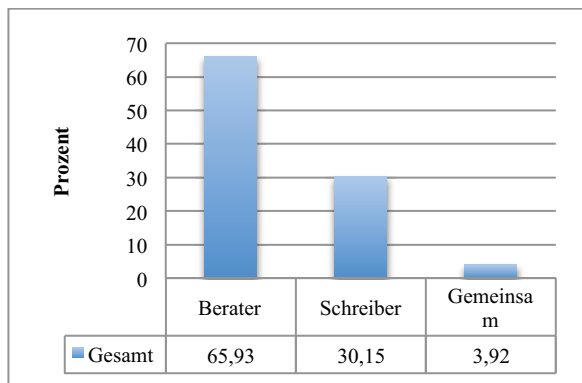


Abbildung 156: Thematisierung der Anliegen insgesamt in Prozent, n = 408

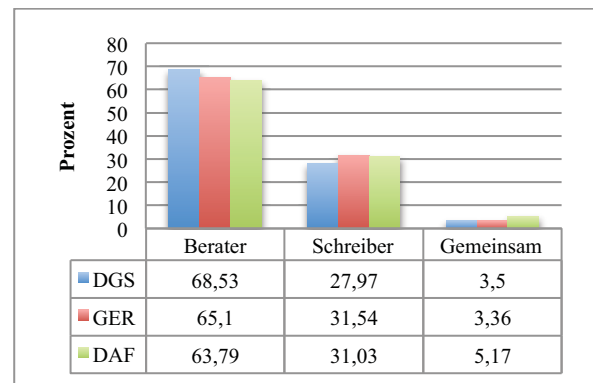


Abbildung 157: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, n = 408

Zwei Drittel aller Anliegen werden entgegen der Peer Tutoring Prinzipien vom Schreibtutor thematisiert. 30% der Anliegen thematisiert der Schreiber, 4% der Anliegen werden von beiden gemeinsam angesprochen. Zwischen den Tutorengruppen zeigen sich keine großen Unterschiede. Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass von den DGS- über die GER- zu den DAF-Tutoren der Anteil der von den Schreibtutoren thematisierten Anliegen abnimmt. Um an dieser Stelle die Heterogenität in den Tutorengruppen aufzuzeigen, folgen drei Grafiken, die die Thematisierung der Anliegen in den Einzelgesprächen in absoluten Zahlen aufzeigen.

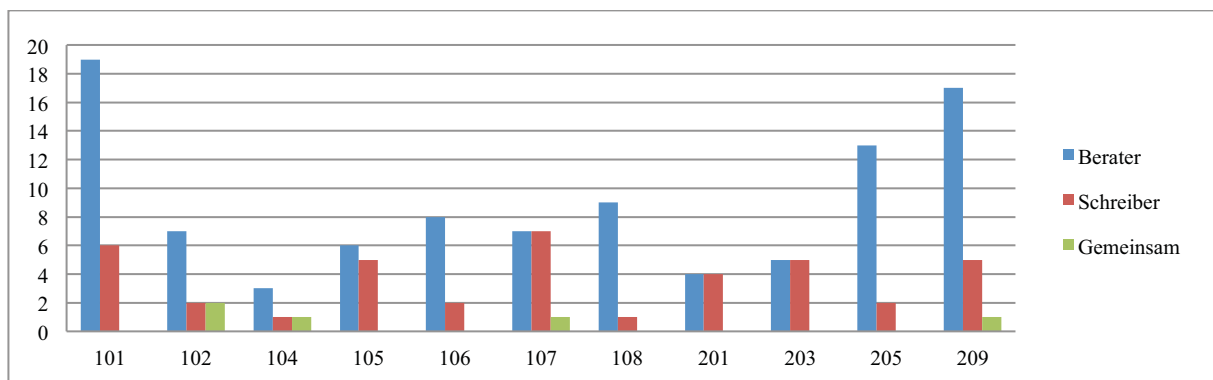


Abbildung 158: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Einzelgesprächen in der Tutorengruppe DGS in absoluten Zahlen, n = 143

Bei den DGS-Tutoren gibt es kein Gespräch, bei dem der Schreiber mehr Anliegen thematisiert als der Schreibtutor. Meist überwiegt die Thematisierung durch den Tutor stark. In den Gesprächen 107, 201 und 203 thematisieren Schreibtutor und Schreiber zumindest gleich viele Anliegen.

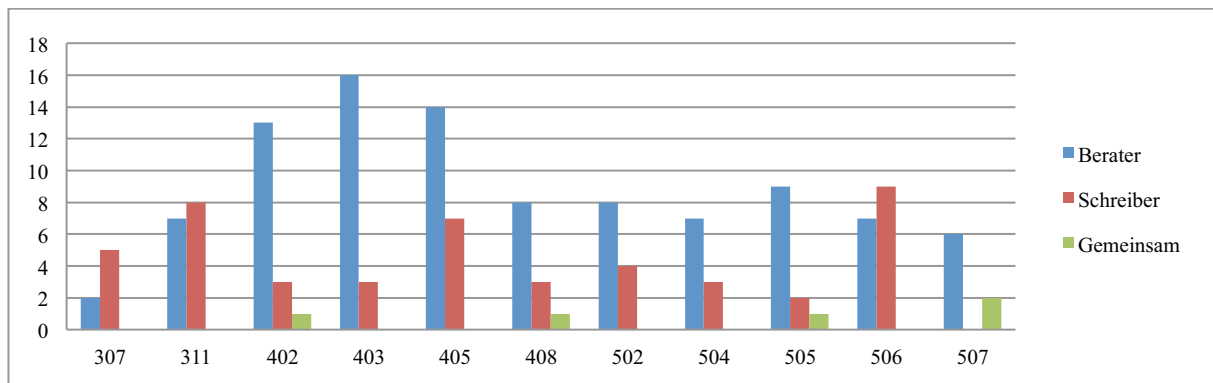


Abbildung 159: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Einzelgesprächen in der Beratergruppe GER in absoluten Zahlen, n = 149

Auch bei den GER-Tutoren dominiert die Thematisierung durch den Schreibtutor, aber in immerhin drei Gesprächen (307, 311, 506) thematisiert der Schreiber geringfügig mehr Anliegen als der Tutor. Es gibt aber auch ein Gespräch (507), in dem der Schreiber kein einziges Anliegen eigenständig thematisiert.

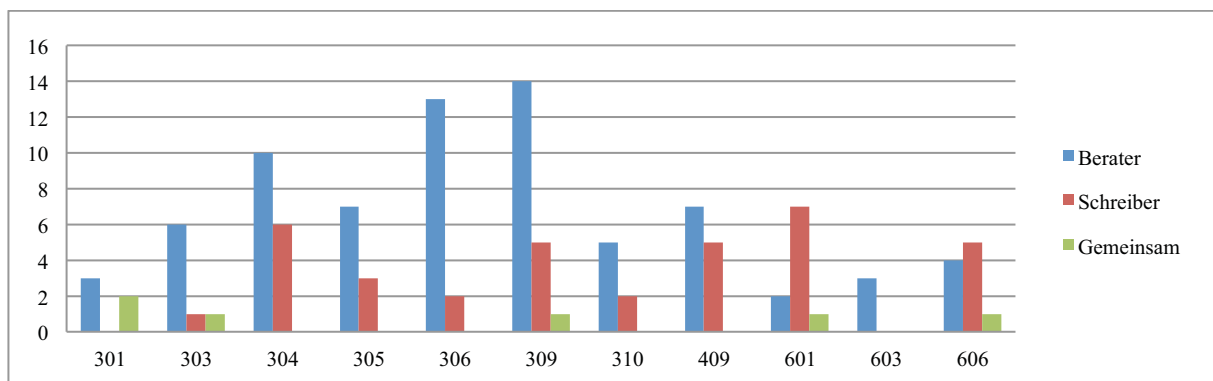


Abbildung 160: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Einzelgesprächen in der Beratergruppe DAF in absoluten Zahlen, n = 116

In der Gruppe der DAF-Tutoren ist das Bild ähnlich. Nur in zwei der elf Gespräche (601, 606) formuliert der Schreiber mehr Anliegen als der Schreibtutor. In zwei Gesprächen (301, 603) thematisiert der Schreiber kein Anliegen eigenständig, wobei in diesen Gesprächen auch insgesamt auffallend wenig Anliegen (5 bzw. 3) bearbeitet werden.

Zwischen den Schreibergruppen zeigen sich wie auch zwischen den Tutorengruppen keine gravierenden Unterschiede, jedoch Tendenzen:

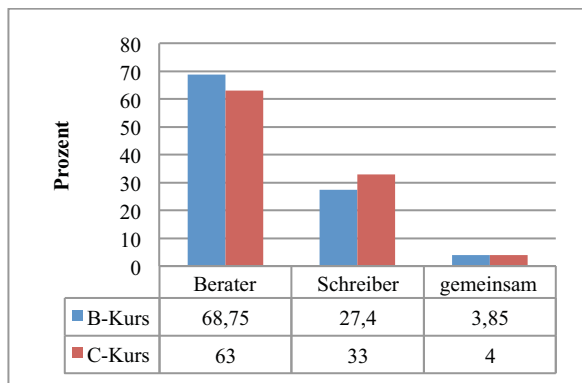


Abbildung 161: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, n = 408

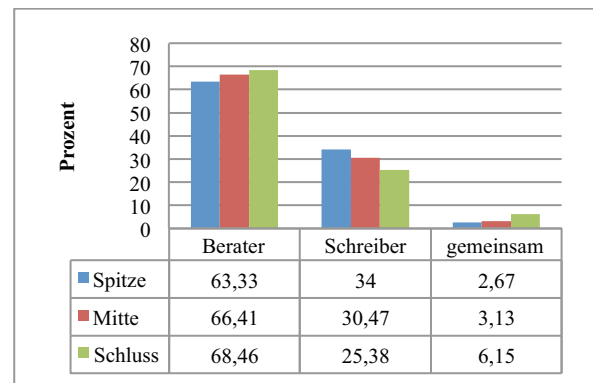


Abbildung 162: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, n = 408

C-Kursteilnehmer und sprachkompetentere Schreiber thematisieren die Anliegen häufiger selbst. Die höhere Sprachkompetenz und der Besuch eines Kurses, der gezielt auf die Textart vorbereitet, wirken sich demnach positiv auf die Fähigkeit aus, die eigenen Schwierigkeiten wahrzunehmen und zu verbalisieren.

7.2.5 Lösungsfindung

In diesem Unterkapitel wird untersucht, ob für die in den Textfeedbackgesprächen bearbeiteten Anliegen Lösungen gefunden werden, wer die Lösungen findet und ob sie verschriftlicht werden. Eine Lösung wird definiert als eine Veränderung, die im Einverständnis von Tutor und Schreiber vorgenommen wird – unabhängig davon, ob diese Veränderung aus einer Beurteilungsperspektive betrachtet eine Verbesserung darstellt. Es werden 407 der 408 Anliegen analysiert, da in einem Fall unklar blieb, wie die Lösungsfindung einzuordnen ist.

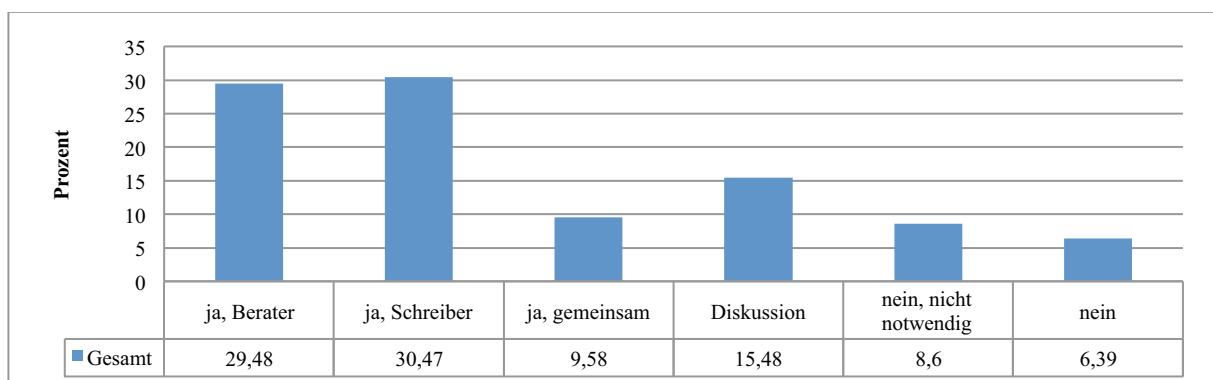


Abbildung 163: Lösungsfindung insgesamt in Prozent, n = 407

Zunächst sei gesagt, dass in 70% aller Anliegen eine Lösung gefunden und verschriftlicht wird. Dies geschieht geringfügig häufiger durch die Schreiber (30%) als durch die Tutoren (29%). In 10% der Anliegenbearbeitungen finden Tutor und Schreiber gemeinsam eine Lö-

sung, die verschriftlicht wird. In 15% der Fälle wird zwar eine Lösung gefunden, aber nicht konkret ausformuliert oder schriftlich fixiert. Bei 9% der Anliegen wird keine Lösung gefunden, da der Schreiber, der Schreibtutor oder beide der Ansicht sind, dass kein Problem vorliegt, das gelöst werden muss. Das kann zum Beispiel der Fall sein, wenn der Schreiber fragt, ob eine Formulierung syntaktisch korrekt ist – er thematisiert also ein Anliegen, das unter die Kategorie Grammatik fällt – und der Schreibtutor den Satz als korrekt beurteilt, womit das Anliegen nicht weiter besprochen werden muss. Bezeichnet man all die bisher genannten Fälle als erfolgreich bewältigte Anliegen, da sie (schriftlich oder mündlich) gelöst werden oder keiner Lösung bedürfen, kann man festhalten, dass 94% aller Anliegen erfolgreich bewältigt werden. Nur in 6% der Fälle kann keine Lösung gefunden werden, obwohl ein Anliegen vorliegt, das gelöst werden soll. Das kommt vor, wenn entweder sowohl der Schreiber als auch der Schreibtutor nicht in der Lage sind, eine Lösung zu finden oder einer der beiden die Lösungsfindung blockiert, d.h. Wissen bewusst vorenthält oder die Lösungsvorschläge des anderen ablehnt, ohne alternative Lösungen vorzuschlagen.

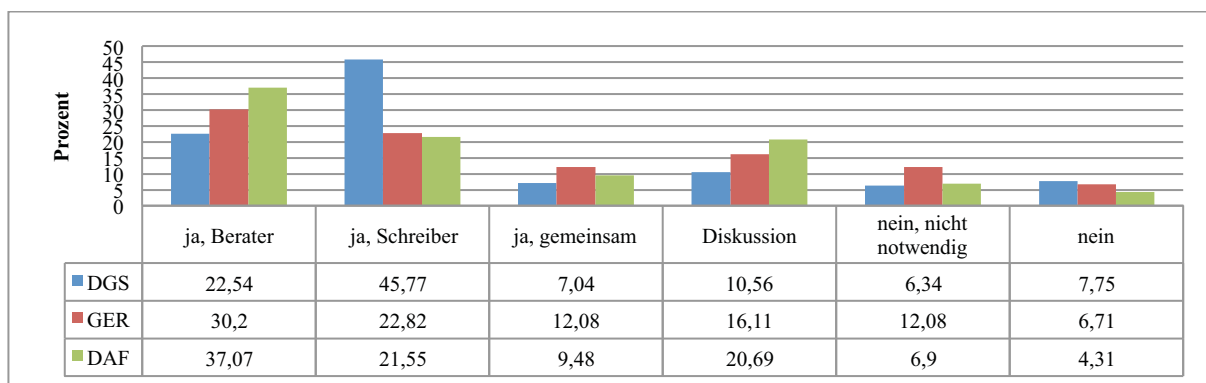


Abbildung 164: Lösungsfindung differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, n = 407

Zwischen den Tutorengruppen gibt es erhebliche Unterschiede. So findet in 46% der Gespräche mit DGS-Tutoren der Schreiber selbst eine Lösung – doppelt so häufig wie in den anderen beiden Gruppen. Die DAF-Tutoren geben am häufigsten eine Lösung vor (37%), gefolgt von den GER-Tutoren (30%). Auch tritt es bei den DAF- und GER-Tutoren häufiger als bei den DGS-Tutoren auf, dass Lösungen ausschließlich diskutiert werden. Zu keiner erfolgreichen Lösungsfindung kommt es am häufigsten bei den DGS- und GER-Tutoren (8 bzw. 7%), bei den DAF-Tutoren deutlich seltener (4%).

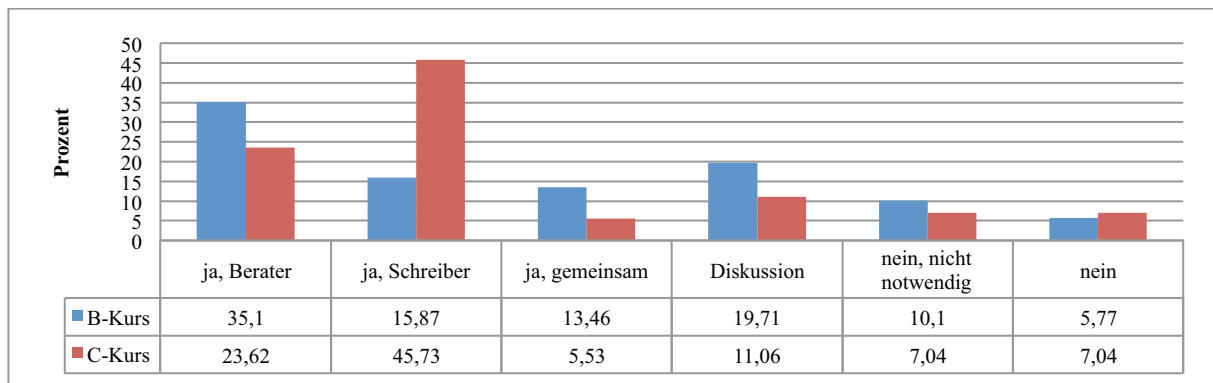


Abbildung 165: Lösungsfindung differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, n = 407

Auch zwischen den Schreibern der verschiedenen Sprachkurse zeigen sich klare Unterschiede. Die C-Kursteilnehmer finden zu 46% der Anliegen, die B-Kursteilnehmer nur zu 16% eine eigenständige Lösung. Bei den B-Kursteilnehmern findet häufiger der Schreibtutor oder beide gemeinsam eine Lösung, auch wird die Lösung bei ihnen häufiger nur mündlich gefunden. Die Kurseinteilung und somit das Training der Textart wirken sich also positiv auf die eigenständige Bewältigung der Anliegen aus.

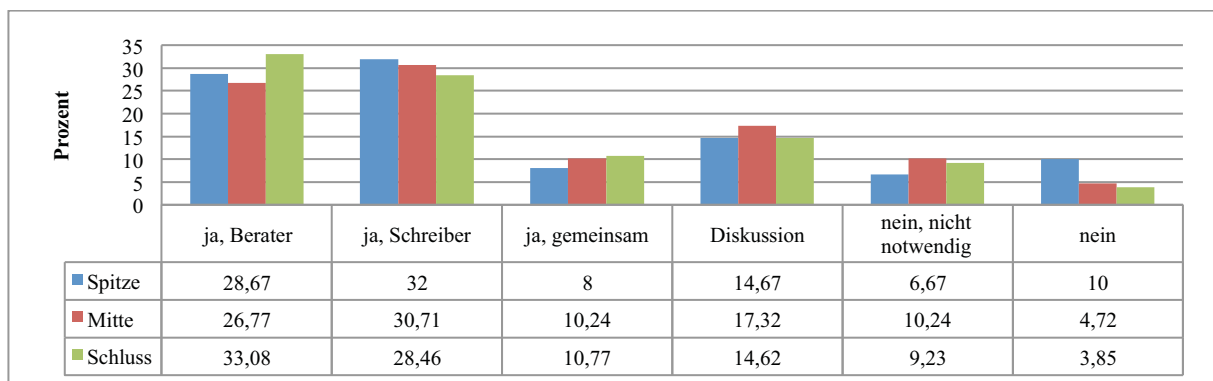


Abbildung 166: Lösungsfindung differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, n = 407

Bei den Leistungsgruppen der Schreiber gibt es keine deutlichen systematischen Unterschiede, die Sprachkompetenz wirkt sich also weniger eindeutig auf die Lösungsfindung aus als die Kurseinteilung. Es zeichnet sich eine Tendenz ab, dass mit höherer Sprachkompetenz mehr Anliegen eigenständig gelöst werden.

7.2.6 Thematisierung und Lösungsfindung

In den folgenden Unterkapiteln werden die bisher dargestellten Ergebnisse miteinander in Verbindung gesetzt. Zuerst wird diskutiert, ob Thematisierung und Lösungsfindung zusammenhängen. Die folgende Abbildung zeigt, wie ein Anliegen in Abhängigkeit davon, wer es thematisiert hat, gelöst wird:

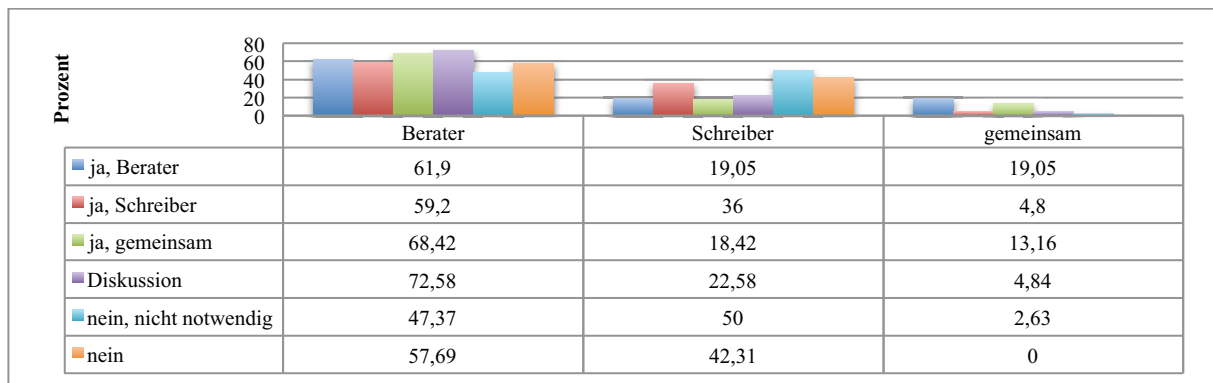


Abbildung 167: Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n_{\text{jaBerater}} = 147$, $n_{\text{jaSchreiber}} = 125$, $n_{\text{jagemeinsam}} = 38$, $n_{\text{Diskussion}} = 62$, $n_{\text{nichtnotwendig}} = 38$, $n_{\text{nein}} = 26$

Im Folgenden werden detailliert alle Anliegen betrachtet, bei denen der Schreibtutor die Lösung findet:

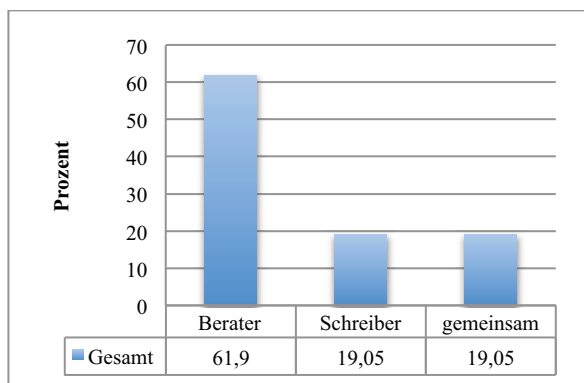


Abbildung 168: Lösungsfindung durch den Tutor nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 147$

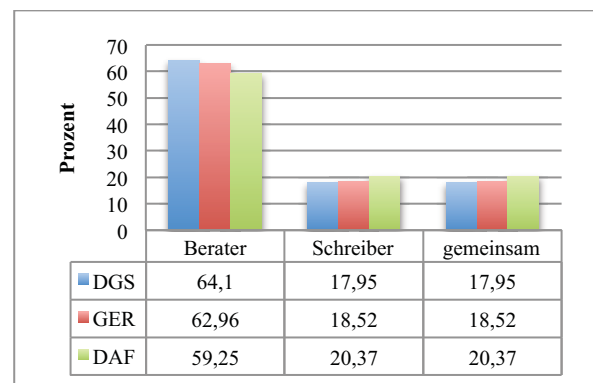


Abbildung 169: Lösungsfindung durch den Tutor nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 39$, $n_{\text{GER}} = 54$, $n_{\text{DAF}} = 54$

Den Großteil der Anliegen, die der Schreibtutor löst, hat er auch selbst thematisiert. Es zeigen sich keine auffälligen Unterschiede zwischen den Tutorengruppen.

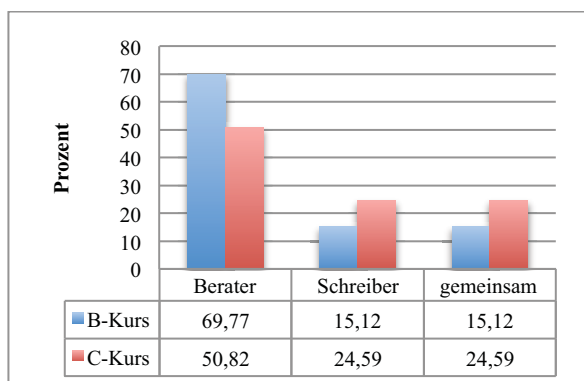


Abbildung 170: Lösungsfindung durch den Tutor nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 86$, $n_{\text{C-Kurs}} = 61$

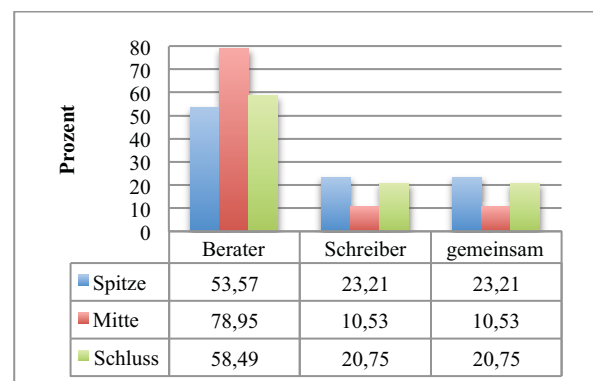


Abbildung 171: Lösungsfindung durch den Tutor nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 56$, $n_{\text{Mitte}} = 38$, $n_{\text{Schluss}} = 53$

In den Gesprächen mit B-Kursteilnehmern löst der Schreibtutor deutlich mehr selbst thematisierte Anliegen als in Gesprächen mit C-Kursteilnehmern, d.h. er bringt die B-Kursteilnehmer

seltener dazu, eigenständig Lösungen zu finden. Zwischen den Leistungsgruppen zeigen sich keine systematischen Unterschiede. Es folgen die Grafiken zu den Anliegen, bei denen der Schreiber eigenständig eine Lösung findet:

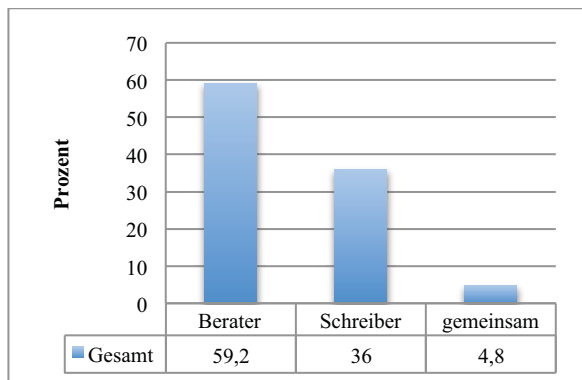


Abbildung 172: Lösungsfindung durch den Schreiber nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 125$

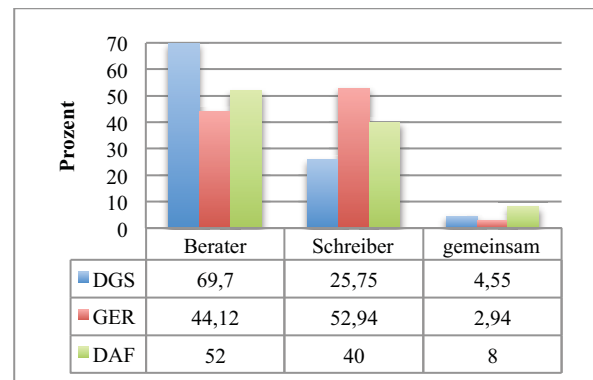


Abbildung 173: Lösungsfindung durch den Schreiber nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 66$, $n_{GER} = 34$, $n_{DAF} = 25$

Löst der Schreiber ein Anliegen selbst, hat er es in 36% der Fälle auch selbst thematisiert. Insgesamt löst er aber einen größeren Anteil der Anliegen, die der Schreibtutor thematisiert hat. In den Gesprächen mit DGS-Tutoren wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. Dies deutet darauf hin, dass es den Schreibern leichter fällt, bei fremdthematisierten, also möglicherweise selbst nicht wahrgenommenen Anliegen Lösungen zu finden, als bei solchen, die sie selbst wahrnehmen.

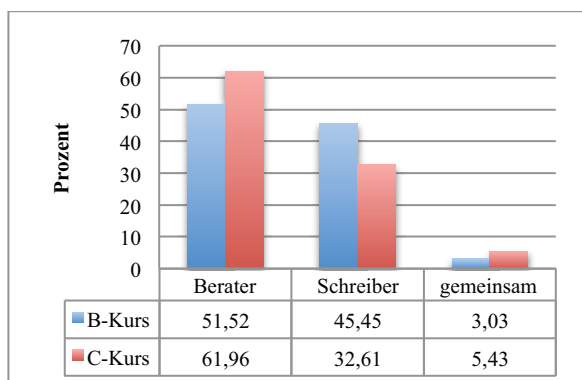


Abbildung 174: Lösungsfindung durch den Schreiber nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 33$, $n_{C-Kurs} = 92$

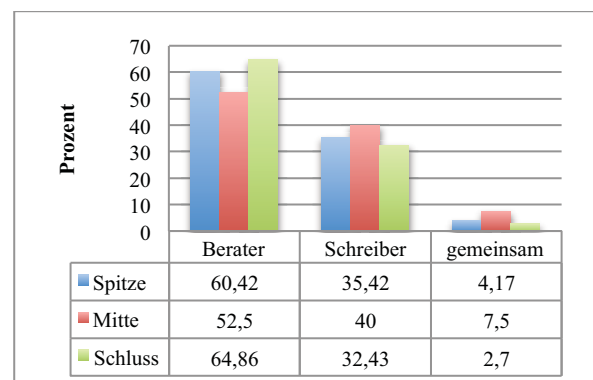


Abbildung 175: Lösungsfindung durch den Schreiber nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 48$, $n_{Mitte} = 40$, $n_{Schluss} = 37$

Es zeigt sich, dass es B-Kursteilnehmern häufiger gelingt, Lösungen zu selbst thematisierten Anliegen zu finden als C-Kursteilnehmern. Es treten auch hier keine systematischen Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen auf. Als nächstes wird dargestellt, wer die Anliegen thematisiert, die gemeinsam gelöst werden:

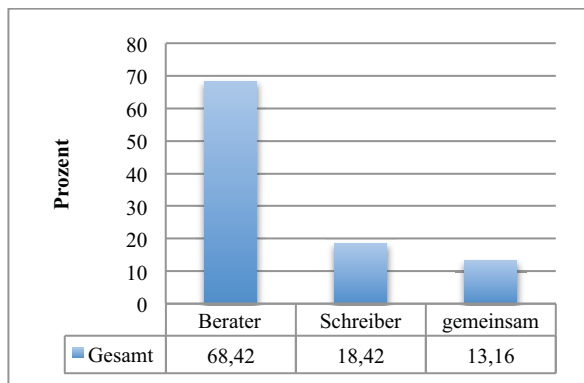


Abbildung 176: Gemeinsame Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, n = 38

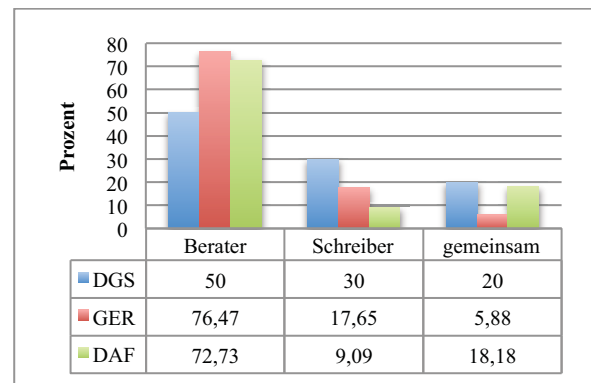


Abbildung 177: Gemeinsame Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, n_{DGS} = 10, n_{GER} = 17, n_{DAF} = 11

Gemeinsam gelöste Anliegen werden am häufigsten von den Schreibern thematisiert, insbesondere von den GER- und DAF-Tutoren. In den Gesprächen mit DGS-Tutoren dagegen thematisiert der Schreiber die Anliegen, die gemeinsam gelöst werden, am häufigsten.

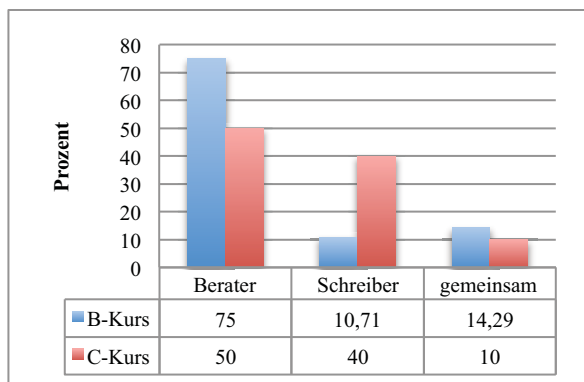


Abbildung 178: Gemeinsame Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, n_{B-Kurs} = 28, n_{C-Kurs} = 10

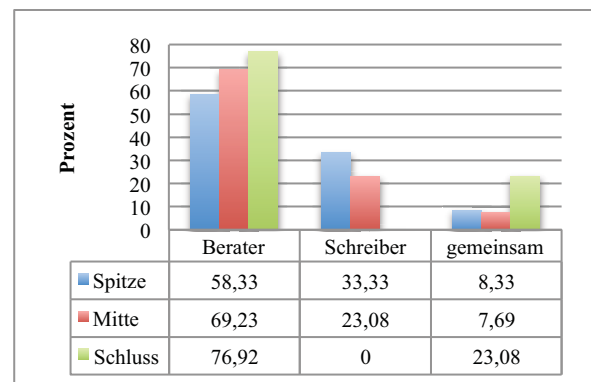


Abbildung 179: Gemeinsame Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, n_{Spitze} = 12, n_{Mitte} = 13, n_{Schluss} = 13

Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schreibergruppen. Während in Gesprächen mit B-Kursteilnehmern nur 11% der gemeinsam gelösten Anliegen durch den Schreiber thematisiert werden, sind es in Gesprächen mit C-Kursteilnehmern 40%. Außerdem sind es nur Schreiber der Spitzen- und Mittelgruppe, deren thematisierte Anliegen gemeinsam gelöst werden. Es ist daraus zu schließen, dass sich das DSH-Training im C-Kurs und die höhere Sprachkompetenz positiv darauf auswirken, selbst thematisierte Anliegen in Kooperation mit dem Schreibtutor zu lösen. Es folgen die Grafiken zu Anliegen, bei denen keine schriftliche Lösung fixiert, jedoch eine mündliche Lösung gefunden wird:

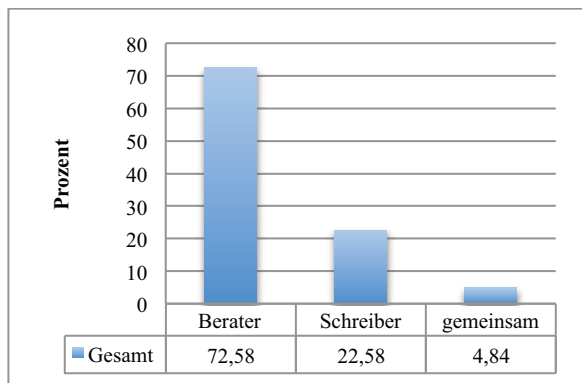


Abbildung 180: Mündliche Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, n = 62

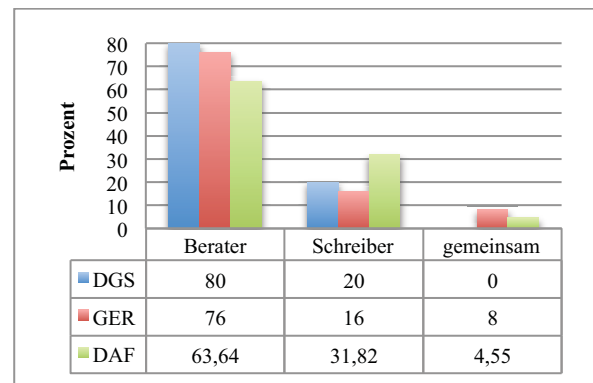


Abbildung 181: Mündliche Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, n_{DGS} = 15, n_{GER} = 25, n_{DAF} = 22

Auch diese Anliegen werden insgesamt vorwiegend durch den Schreibtutor, in den Gesprächen der DaF-Tutoren aber auffallend häufig durch den Schreiber thematisiert.

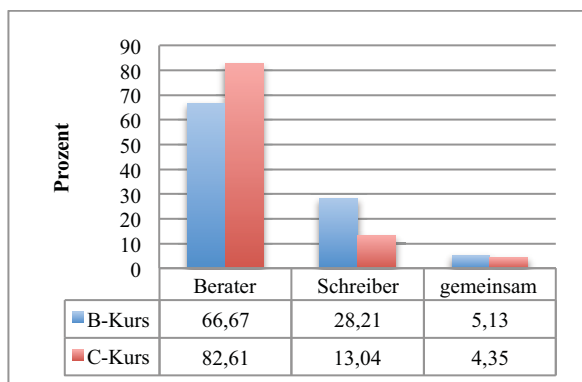


Abbildung 182: Mündliche Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, n_{B-Kurs} = 39, n_{C-Kurs} = 23

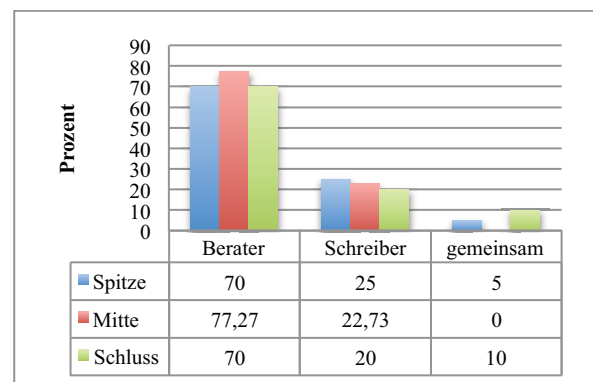


Abbildung 183: Mündliche Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, n_{Spitze} = 20, n_{Mitte} = 22, n_{Schluss} = 20

Es zeigt sich, dass B-Kursteilnehmer ungefähr doppelt so oft wie C-Kursteilnehmer Anliegen selbst thematisieren, aus denen eine mündliche Lösung hervorgeht. Bei den Leistungsgruppen zeigen sich keine systematischen Zusammenhänge, tendenziell thematisieren aber Schreiber mit höherer Sprachkompetenz häufiger Anliegen selbst, die dann zu einer mündlichen Lösung führen.

Besonders interessant ist, wer Anliegen thematisiert, bei denen Schreiber und Schreibtutor im Gespräch übereinkommen, dass keine Lösung erforderlich ist – sprich, dass es sich gar nicht um ein Problem handelt:

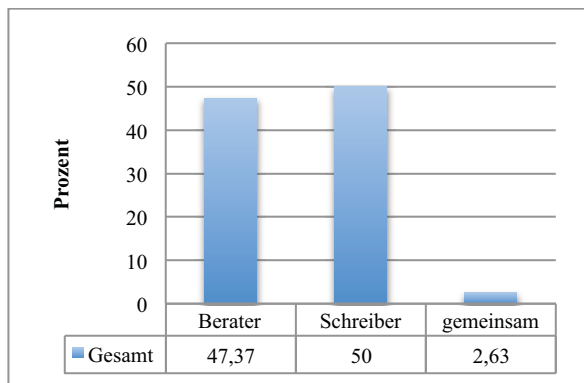


Abbildung 184: Keine Lösungsfindung notwendig nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 38$

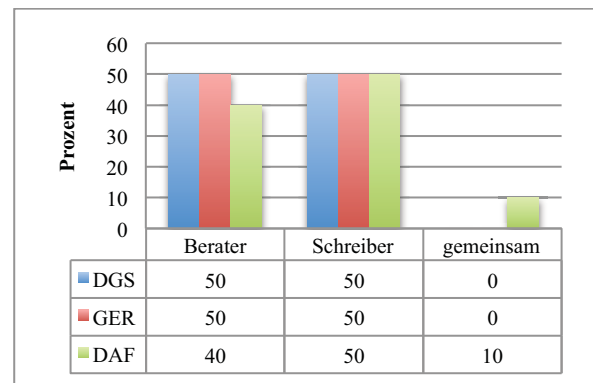


Abbildung 185: Keine Lösungsfindung notwendig nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 10$, $n_{GER} = 18$, $n_{DAF} = 10$

Hier unterscheiden sich die Grafiken deutlich von den vorherigen. Die Hälfte aller nicht bearbeitungswürdigen Anliegen thematisiert der Schreiber. Dies trifft auf die Gespräche aller Tutorengruppen zu. Die andere Hälfte thematisiert in den Gesprächen der DGS- und GER-Tutoren der Schreibtutor. In Gesprächen mit DAF-Tutoren sind es 40%. Die verbleibenden 10% werden gemeinsam thematisiert, dann aber für nichtig erklärt. Schreiber thematisieren damit auffallend häufig solche Anliegen, die sich als unproblematisch herausstellen. Sie vergewissern sich zum Beispiel, ob bestimmte Textstellen fehlerfrei oder angemessen gelöst sind.

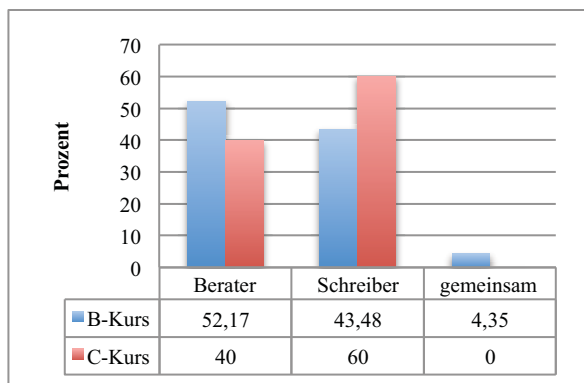


Abbildung 186: Keine Lösungsfindung notwendig nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 23$, $n_{C-Kurs} = 15$

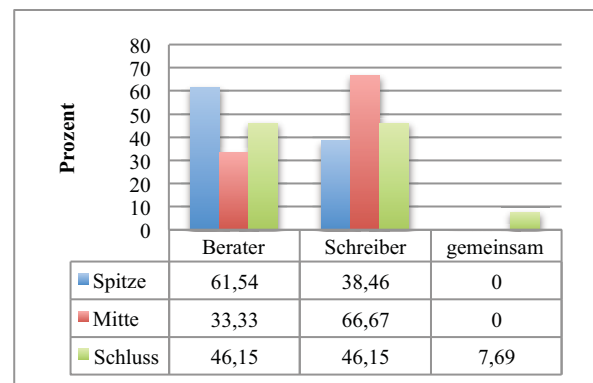


Abbildung 187: Keine Lösungsfindung notwendig nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 13$, $n_{Mitte} = 12$, $n_{Schluss} = 13$

Zwischen den Kursgruppen zeigen sich auch hier Unterschiede. In den Gesprächen mit C-Kursteilnehmern ist der Anteil der sich als unproblematisch herausstellenden Anliegen, die vom Schreiber thematisiert werden, mit 60% um 16% höher als der Anteil bei den B-Kursteilnehmern. C-Kursteilnehmer vergewissern sich also häufiger. Bei den Leistungsgruppen zeigen sich keine systematischen Zusammenhänge. Zuletzt werden die Anliegen diskutiert, die nicht gelöst werden, obwohl der Schreiber, der Schreibtutor oder beide eine Lösung für notwendig halten:

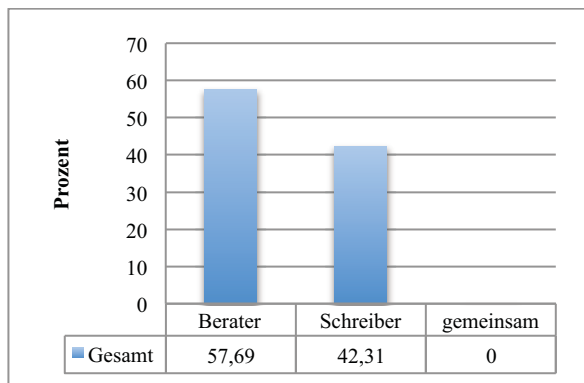


Abbildung 188: Keine Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 26$

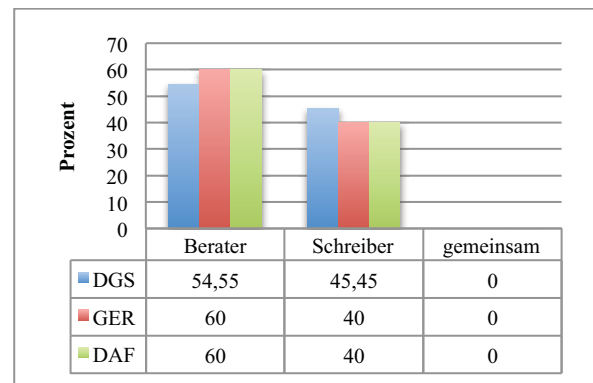


Abbildung 189: Keine Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 10$, $n_{DAF} = 5$

Auch hier unterscheidet sich die Verteilung von denen der gelösten Anliegen. Nicht gelöste oder nicht lösbare Anliegen werden zu 58% vom Schreibtutor und zu 42% vom Schreiber thematisiert. Ausschließlich hier treten keine gemeinsam thematisierten Anliegen auf, d.h. diese Anliegen werden immer bearbeitet. Es zeigt sich, dass in den Gesprächen mit DGS-Tutoren häufiger Anliegen nicht gelöst werden, die der Schreiber anspricht, in den Gesprächen mit GER- und DAF-Tutoren dagegen häufiger solche, die der Schreibtutor thematisiert.

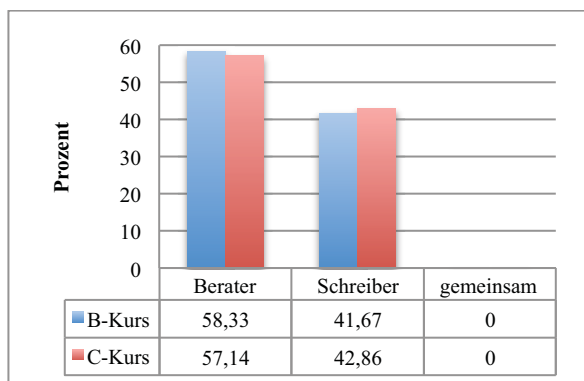


Abbildung 190: Keine Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 12$, $n_{C-Kurs} = 14$

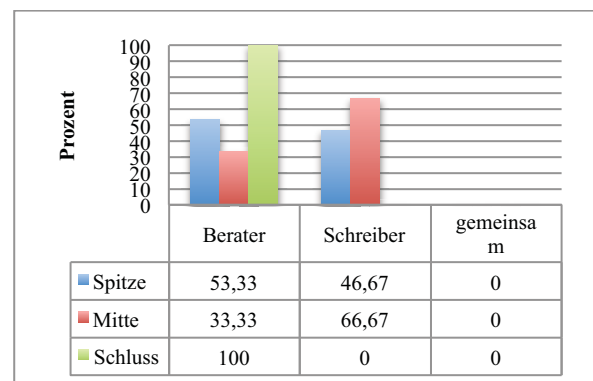


Abbildung 191: Keine Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 15$, $n_{Mitte} = 6$, $n_{Schluss} = 5$

Hier zeigen sich keine auffälligen Unterschiede zwischen den Kursgruppen. Interessant ist, dass in der Schlussgruppe ausschließlich vom Schreibtutor thematisierte Anliegen nicht in einer Lösung resultieren. Möglicherweise hat der Schreibtutor den Schreiber hier auf ein Problem aufmerksam gemacht, das der Schreiber aber nicht bearbeiten kann. Um nicht zu sehr in den Problemlöseprozess des Schreibers einzugreifen, wird die Lösungsfindung abgebrochen.

7.2.7 Thematisierung und Kategorie

Der Schreibberatungsdiskurs legt nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der Kategorie des Anliegens und der Person, die das Anliegen thematisiert, besteht. Aufgrund ihrer Schulung sollten die Schreibtutoren sich darum bemühen, die Anliegenkategorien der Makroebene, also Inhalt und Struktur zu bevorzugen, wobei in inhaltliche Aspekte aufgrund des Prinzips der Ownership nicht zu stark eingegriffen werden sollte. Fremdsprachigen Schreibern hingegen wird unterstellt, dass sie Anliegenkategorien der Meso- und Mikroebene wie den Wortschatz, konkrete Formulierungen und die Grammatik thematisieren. Folgende Abbildung zeigt die Anliegenkategorien in Abhängigkeit von der Thematisierung:

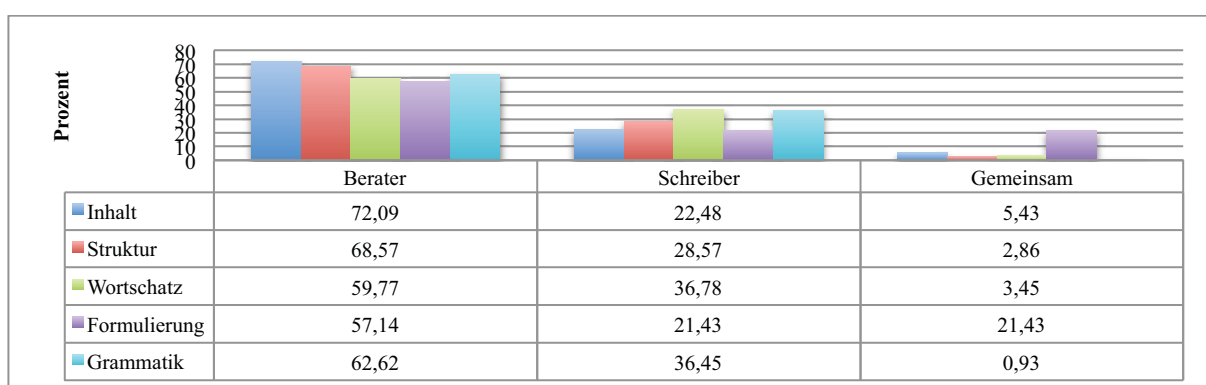


Abbildung 192: Thematisierung von Anliegen verschiedener Kategorien durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n_{\text{Inhalt}} = 129$, $n_{\text{Struktur}} = 35$, $n_{\text{Wortschatz}} = 87$, $n_{\text{Formulierung}} = 56$, $n_{\text{Grammatik}} = 107$

Es fällt auf, dass die Tutoren insgesamt am häufigsten Anliegen thematisieren, die den Inhalt und die Struktur, also die Makroebene betreffen. Die Schreiber thematisieren am häufigsten den Wortschatz und die Grammatik. Das entspricht den oben genannten Erwartungen. Die folgenden Grafiken stellen die Thematisierung von Anliegen der Kategorie Inhalt dar:

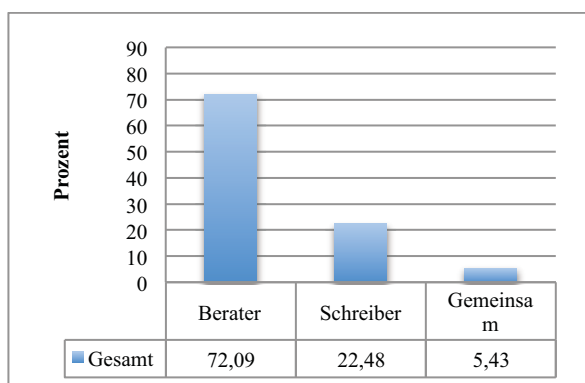


Abbildung 193: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 129$

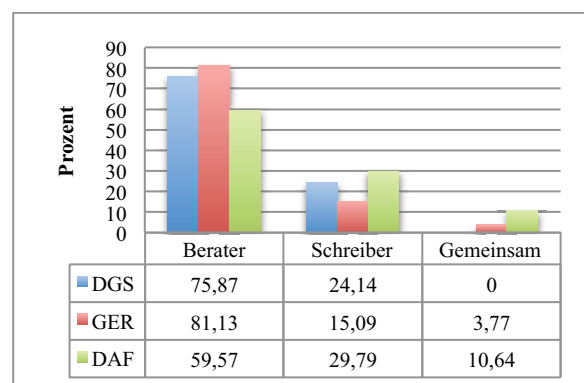


Abbildung 194: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 29$, $n_{\text{GER}} = 53$, $n_{\text{DAF}} = 47$

Insgesamt dominiert hier die Thematisierung durch die Schreibtutoren, wobei die DGS- und GER-Tutoren zu einem besonders hohen Anteil inhaltliche Anliegen ansprechen (76 bzw.

81%). In den Gesprächen der DAF-Tutoren thematisieren auffallend häufig die Schreiber (30%) oder beide gemeinsam (11%) inhaltliche Anliegen. Die DAF-Tutoren handeln demnach eher nach den Prinzipien des Peer Tutoring.

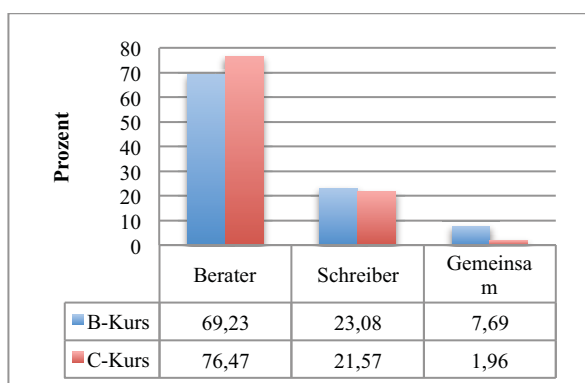


Abbildung 195: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 78$, $n_{C-Kurs} = 51$

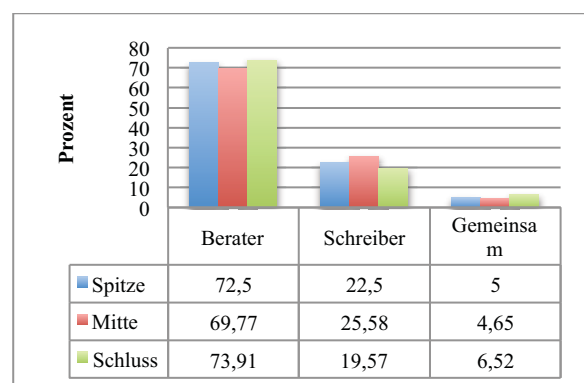


Abbildung 196: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 40$, $n_{Mitte} = 43$, $n_{Schluss} = 46$

Es zeigen sich keine auffälligen Unterschiede zwischen den verschiedenen Schreibergruppen. Tendenziell thematisieren B-Kursteilnehmer und Schreiber der Spitzen- und Mittelgruppe häufiger inhaltliche Anliegen als die Schreiber der Schlussgruppe, möglicherweise, weil diese die Makrostruktur ihrer Texte besser überblicken als jene. Die folgenden Grafiken beschäftigen sich mit der Thematisierung der Anliegen, die die Struktur betreffen:

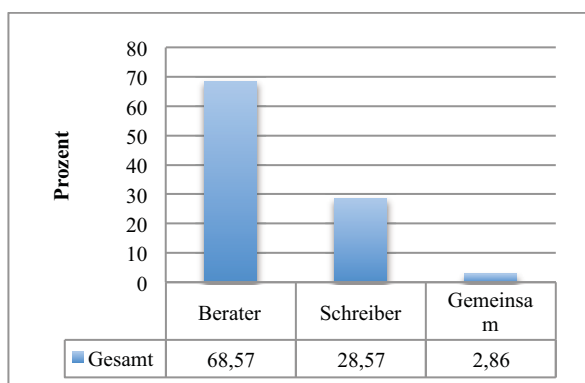


Abbildung 197: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 35$

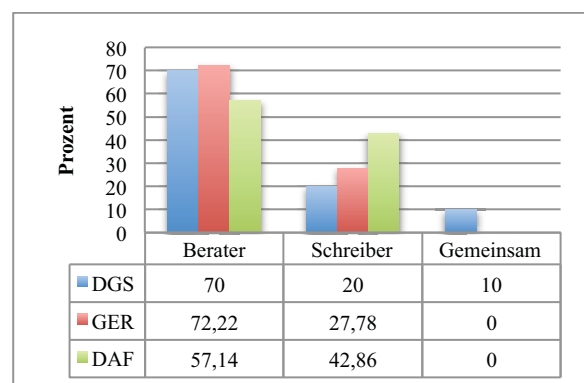


Abbildung 198: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 10$, $n_{GER} = 18$, $n_{DAF} = 7$

Auch hier zeichnet sich ab, dass die DGS- und GER-Tutoren besonders häufig diejenigen sind, die die Anliegen thematisieren (15-17% häufiger als DAF-Tutoren). In den Gesprächen der DAF-Tutoren formulieren die Schreiber mit 43% am häufigsten Anliegen der Kategorie Struktur.

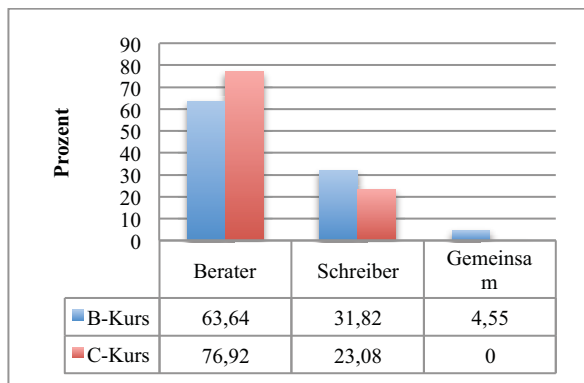


Abbildung 199: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 22$, $n_{C-Kurs} = 13$

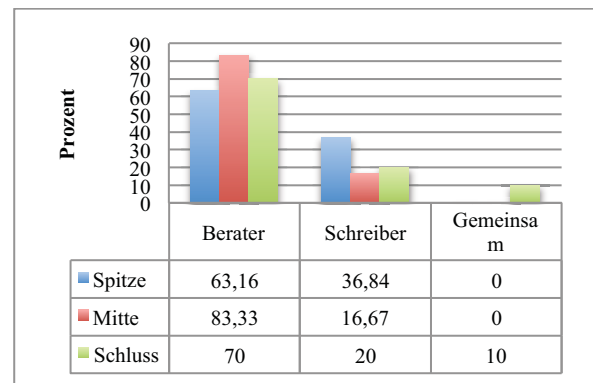


Abbildung 200: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 19$, $n_{Mitte} = 6$, $n_{Schluss} = 10$

Die B-Kursteilnehmer und Schreiber der Spitzengruppe thematisieren häufiger Struktur-anliegen als die übrigen Schreiber. Dies entspricht der Tendenz, die bereits bei inhaltlichen Anliegen festgestellt wurde. Die folgenden Grafiken betreffen die Kategorie Wortschatz, die auf der Mesoebene einzuordnen ist:

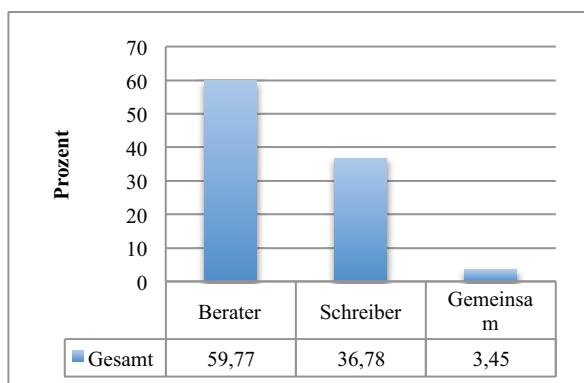


Abbildung 201: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 87$

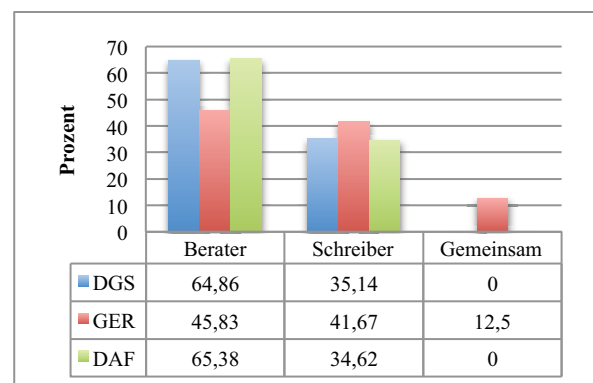


Abbildung 202: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 37$, $n_{GER} = 24$, $n_{DAF} = 26$

Hier werden insgesamt mehr Anliegen von den Schreibern thematisiert als bei den Kategorien der Makroebene. Dennoch dominieren die Schreibtutoren mit 60% die Anliegen-thematisierung. Die Gruppe der GER-Tutoren fällt auf. Hier ist das Verhältnis zwischen Anliegen, die durch den Schreibtutor und den Schreiber angesprochen werden, fast ausgeglichen. Außerdem wird ein Achtel aller Wortschatzanliegen gemeinsam thematisiert.

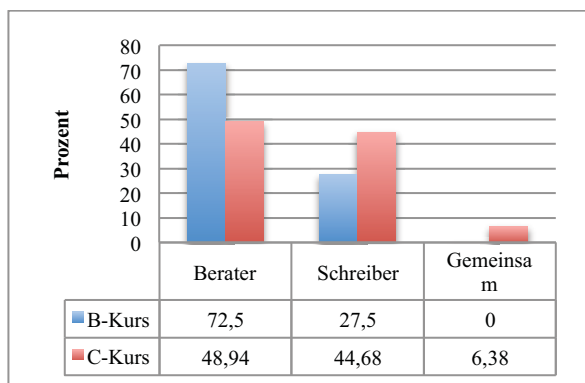


Abbildung 203: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B\text{-Kurs}} = 40$, $n_{C\text{-Kurs}} = 47$

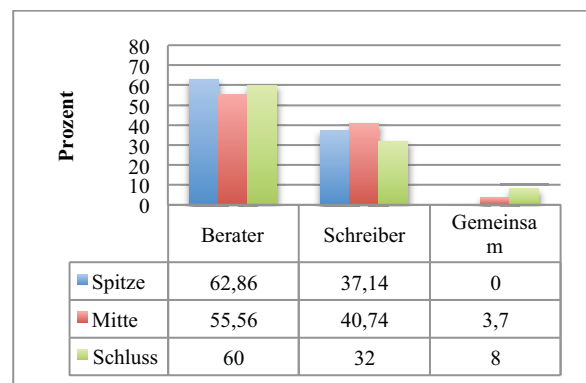


Abbildung 204: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 35$, $n_{\text{Mitte}} = 27$, $n_{\text{Schluss}} = 25$

Die C-Kursteilnehmer thematisieren 45% aller Wortschatzanliegen eigenständig und 7% gemeinsam mit dem Schreibtutor. Sie erkennen und verbalisieren damit wesentlich mehr Anliegen dieser Kategorie als die B-Kursteilnehmer. Tendenziell thematisieren Schreiber der Spitzen- und Mittelgruppe diese Anliegen häufiger. Es zeichnet sich also ab, dass sowohl das höhere Sprachkursniveau als auch die höhere Sprachkompetenz sich positiv darauf auswirken, Wortschatzanliegen wahrzunehmen und zu benennen. Zweiter Bereich der Mesoebene ist die Bearbeitung ganzer Formulierungen:

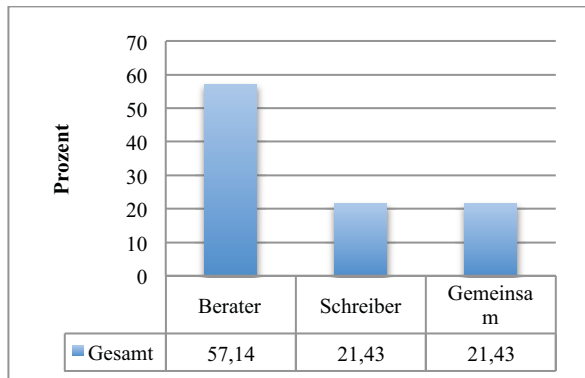


Abbildung 205: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 56$

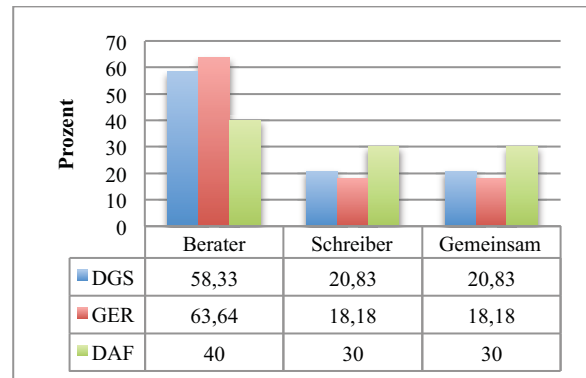


Abbildung 206: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 24$, $n_{\text{GER}} = 22$, $n_{\text{DAF}} = 10$

Problematische Formulierungen werden zwar auch am häufigsten durch die Schreibtutoren thematisiert (57%), aber außergewöhnlich häufig gemeinsam (21%). Dabei findet die Thematisierung wesentlich häufiger durch die DGS- und GER-Tutoren statt. Die DAF-Tutoren thematisieren nur 40% der Anliegen selbst. Jeweils 30% werden in ihren Gesprächen durch die Schreiber und gemeinsam angesprochen.

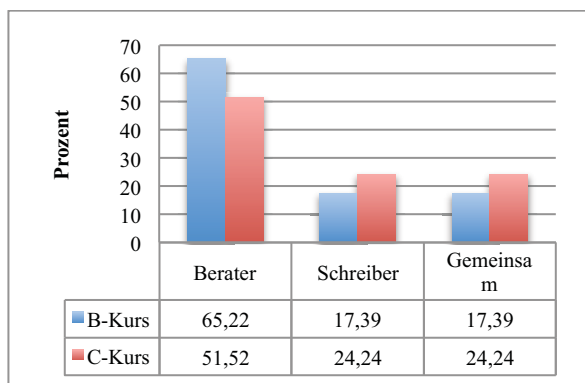


Abbildung 207: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B\text{-Kurs}} = 23$, $n_{C\text{-Kurs}} = 33$

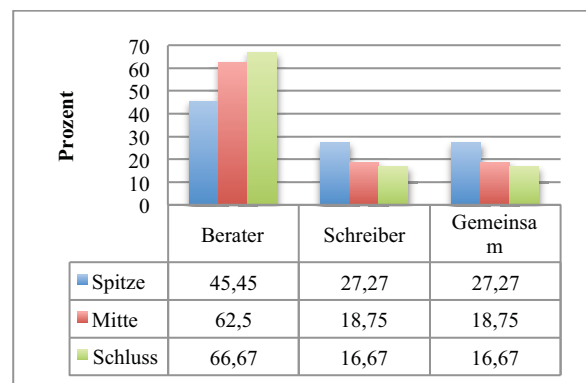


Abbildung 208: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 22$, $n_{\text{Mitte}} = 16$, $n_{\text{Schluss}} = 18$

Auch hier zeichnet sich ab, dass das Kursniveau und die Sprachkompetenz das Erkennen und Thematisieren von Anliegen begünstigen. C-Kursteilnehmer und Schreiber der Spitzen- und Mittelgruppe thematisieren die Anliegen häufiger eigenständig und gemeinsam mit dem Tutor. Zuletzt wird ein Blick auf Kategorien der Mikroebene, also die Grammatik geworfen:

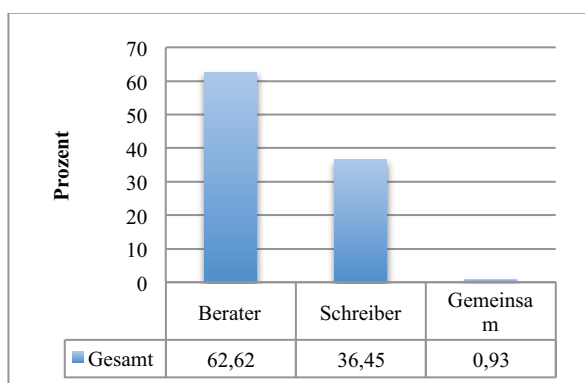


Abbildung 209: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 107$

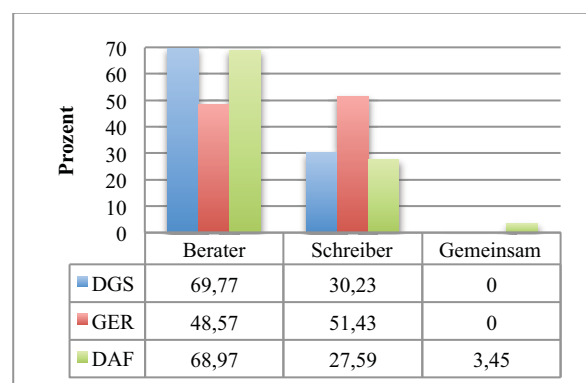


Abbildung 210: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 43$, $n_{\text{GER}} = 35$, $n_{\text{DAF}} = 29$

Insgesamt werden Grammatikanliegen zu 63% von den Schreibern thematisiert – also nicht wie unterstellt häufiger durch die Berater. Es fällt auf, dass die GER-Tutoren wesentlich seltener Anliegen dieser Kategorie ansprechen als die übrigen Gruppen. Bei ihnen überwiegt tatsächlich die Thematisierung von Grammatikanliegen durch die Schreiber.

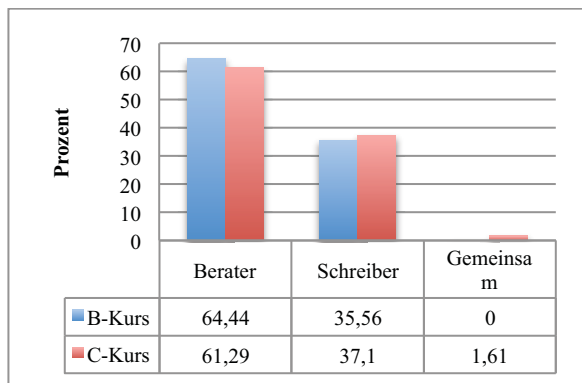


Abbildung 211: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 45$, $n_{C-Kurs} = 62$

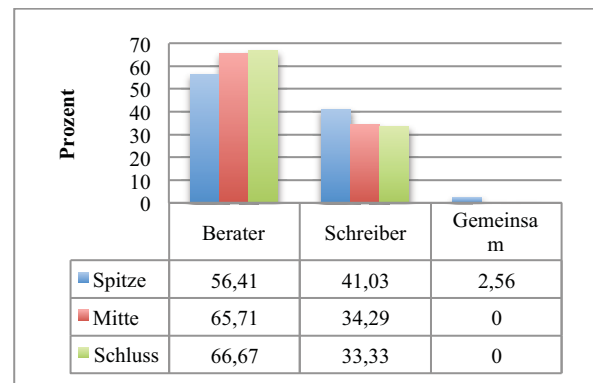


Abbildung 212: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 39$, $n_{Mitte} = 35$, $n_{Schluss} = 33$

Zwischen den Schreibergruppen zeichnen sich nur schwache Tendenzen ab. Auch hier thematisieren die C-Kursteilnehmer und die Schreiber der Spitzengruppe die Anliegen häufiger selbst.

7.2.8 Lösungsfindung und Kategorie

Es soll im Folgenden gezeigt werden, ob die Schreiber Anliegen einer bestimmte Kategorie möglicherweise häufiger selbstständig lösen können als andere.

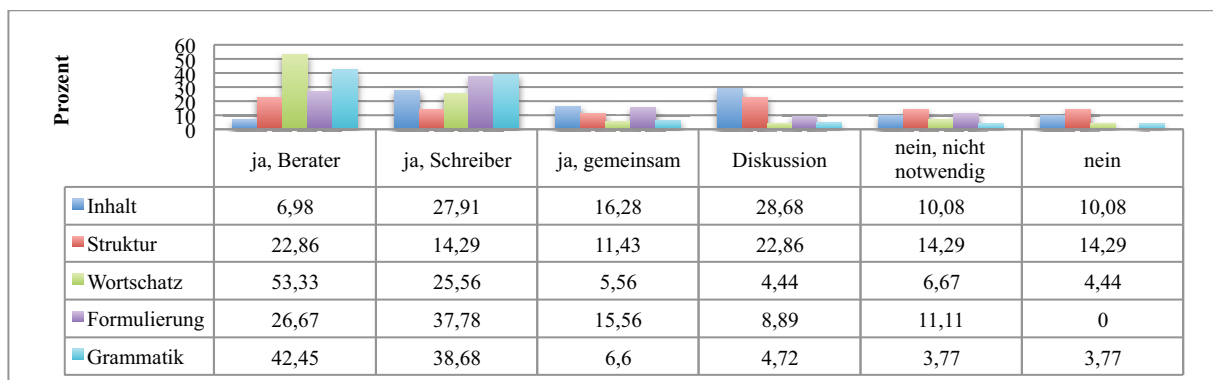


Abbildung 213: Lösung von Anliegen verschiedener Kategorien insgesamt in Prozent, $n_{Inhalt} = 129$, $n_{Struktur} = 35$, $n_{Wortschatz} = 90$, $n_{Formulierung} = 45$, $n_{Grammatik} = 106$

Die Tutoren geben besonders häufig eine Lösung zu Anliegen vor, die den Wortschatz oder die Grammatik betreffen. Ein Erklärungsansatz dafür, dass sie hier die Lösungsfindung übernehmen, ist ihre Annahme, dass den Schreibern die Lösung aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse kaum möglich ist und keine Zeit für meist erfolgloses Raten verschwendet werden soll. Die Schreiber finden häufig Lösungen zu Anliegen bezüglich einzelner Formulierungen und ebenfalls der Grammatik, also tendenziell auf Mikroebene. Es zeigt sich, dass sie mithilfe der Schreibberatung durchaus in der Lage sind, Grammatikanliegen eigenständig zu lösen.

Inhaltliche Anliegen führen vergleichsweise oft zu einer gemeinsamen Lösungsfindung oder einer ausschließlich mündlichen Diskussion, da hier einerseits am meisten Diskussionsbedarf besteht (es gibt keine ‚richtige‘ Lösung) und andererseits eine Lösung oft so komplex ist, dass sie nicht während der Beratung verschriftlicht wird. Das trifft auch auf Strukturanliegen zu, die, wenn überhaupt, häufig nur mündlich gelöst werden. Strukturanliegen werden am häufigsten nicht gelöst oder als nicht bearbeitungswürdig eingestuft. Die folgenden Grafiken differenzieren die Lösung inhaltlicher Anliegen:

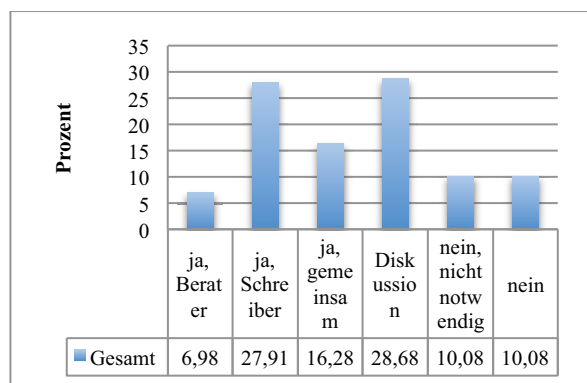


Abbildung 214: Lösung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ insgesamt in Prozent, n = 129

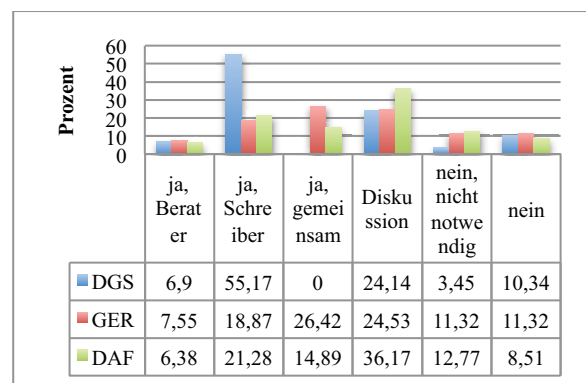


Abbildung 215: Lösung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, n_{DGS} = 29, n_{GER} = 53, n_{DAF} = 47

Inhaltliche Anliegen werden insgesamt zu 29% mündlich, zu 28% durch den Schreiber und nur zu 7% durch den Schreibtutor gelöst. Es zeigt sich also, dass die Schreibtutoren diese Anliegen zwar thematisieren, aber selten eine konkrete Lösung vorschlagen, was dem Prinzip der Ownership und des inhaltlichen Expertentums des Schreibers entspricht. In den Gesprächen mit DGS-Tutoren lösen die Schreiber inhaltliche Probleme sogar zu 55% eigenständig. Gemeinsame Lösungsfindungen finden in diesen Gesprächen nicht statt. In den Gesprächen mit DAF-Tutoren kommt es auffallend häufig zu mündlichen Lösungen (36%).

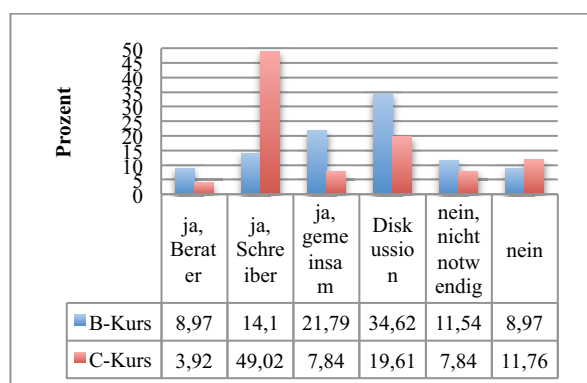


Abbildung 216: Lösung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, n_{B-Kurs} = 78, n_{C-Kurs} = 51

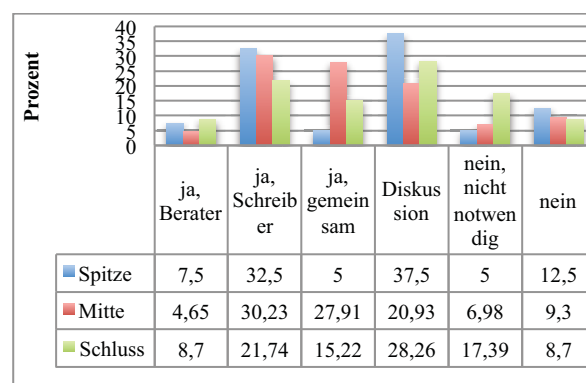


Abbildung 217: Lösung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, n_{Spitze} = 40, n_{Mitte} = 43, n_{Schluss} = 46

Es zeigt sich, dass es C-Kursteilnehmern mit 49% wesentlich häufiger gelingt, inhaltliche Probleme eigenständig zu lösen, als B-Kursteilnehmern (14%). Die Sprachkompetenz wirkt

sich hier ebenfalls positiv aus. Studierende der Spitzen- und Mittelgruppe lösen inhaltliche Anliegen zu 11 bzw. 8% häufiger als Studierende der Schlussgruppe. Im Folgenden wird dargestellt, wie Strukturanliegen gelöst werden:

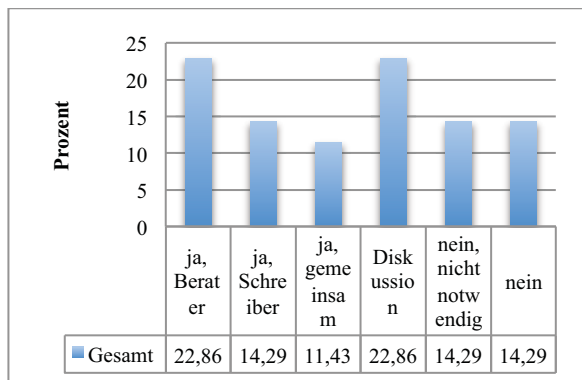


Abbildung 218: Lösung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ insgesamt in Prozent, $n = 35$

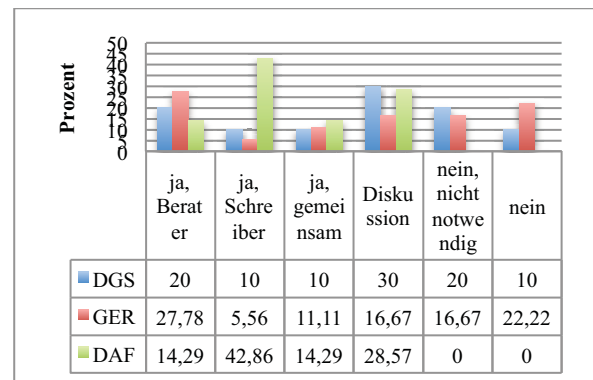


Abbildung 219: Lösung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 10$, $n_{GER} = 18$, $n_{DAF} = 7$

Strukturanliegen werden zu jeweils 23% durch die Schreibtutoren oder gemeinsam mündlich gelöst. Der Einfluss der Schreibtutoren ist hier also deutlich höher als bei inhaltlichen Anliegen. Es zeigen sich allerdings gravierende Unterschiede zwischen den Tutorengruppen. In den Gesprächen der DAF-Tutoren lösen die Schreiber 43% der Anliegen selbstständig. Bei den DGS-Tutoren sind es nur 10% und bei den GER-Tutoren sogar nur 6%. Die DAF-Tutoren lösen somit am wenigsten Anliegen allein. Sie finden häufiger gemeinsam mit den Schreibern mündliche oder schriftliche Lösungen. Es kommt bei ihnen nicht vor, dass Strukturanliegen ungelöst oder als nicht bearbeitungswürdig beendet werden. Bei den DGS-Tutoren werden 10% und bei den GER-Tutoren sogar 22% der Anliegen nicht gelöst. In beiden Gruppen kommt es auch häufig vor, dass Strukturanliegen für nichtig erklärt werden. Die DAF-Berater überlassen demzufolge einerseits den Schreibern mehr Eigenständigkeit bei der Lösungsfindung, andererseits werden in ihren Gesprächen immer zufriedenstellende Lösungen gefunden.

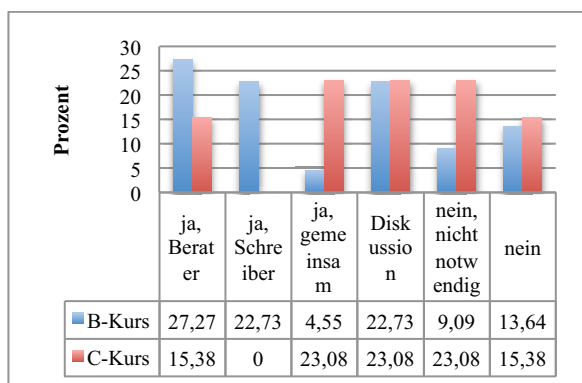


Abbildung 220: Lösung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 22$, $n_{C-Kurs} = 13$

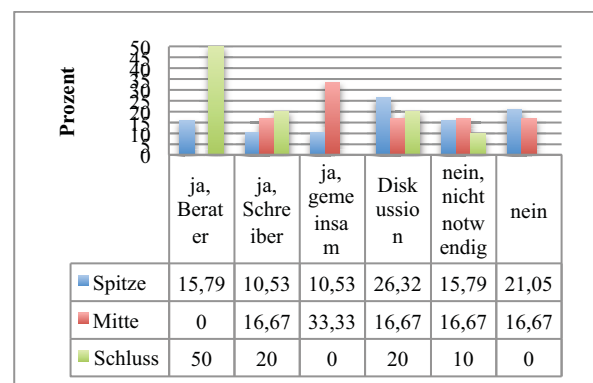


Abbildung 221: Lösung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 19$, $n_{Mitte} = 6$, $n_{Schluss} = 10$

Auch bei den Schreibern zeigen sich gravierende Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. 23% der B-, aber kein einziger C-Kursteilnehmer finden eine eigenständige Lösung für Strukturanliegen. Gleichzeitig geben die Schreibtutoren aber den B-Kursteilnehmern fast doppelt so oft die Lösung vor wie den C-Kursteilnehmern. Die C-Kursteilnehmer finden häufiger gemeinsam mit den Tutoren Lösungen, zu je 23% mündlich und schriftlich. Außerdem fällt auf, dass Strukturanliegen in Gesprächen mit C-Kursteilnehmern auffällig häufig als nicht problematisch zurückgestellt werden (23% im Vergleich zu 10%). Möglicherweise verwissern die C-Kursteilnehmer sich häufiger, ob Textstellen gut strukturiert sind. Auch hinsichtlich der Leistungsgruppen zeigen sich Auffälligkeiten. In Gesprächen mit Schreibern der Schlussgruppe lösen die Tutoren die Hälfte aller Strukturanliegen. Mangelnde Sprachkompetenz scheint die Lösung dieser Anliegen also zu erschweren. Die Mittelgruppe findet ein Drittel aller Lösungen gemeinsam mit den Schreibtutoren und fixiert sie schriftlich. Der Spitzengruppe reicht meistens eine mündliche gemeinsame Lösungsfindung (26%). Als nächstes folgt die Darstellung der Lösung von Wortschatzproblemen:

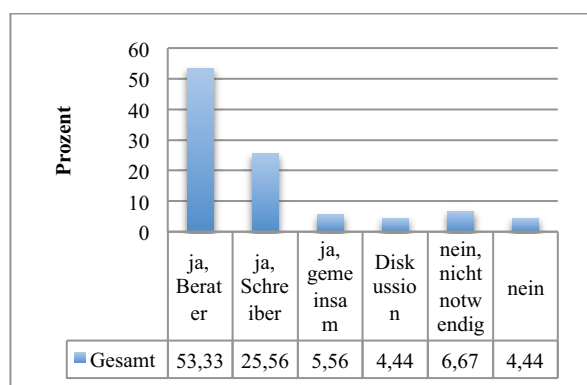


Abbildung 222: Lösung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ insgesamt in Prozent, n = 90

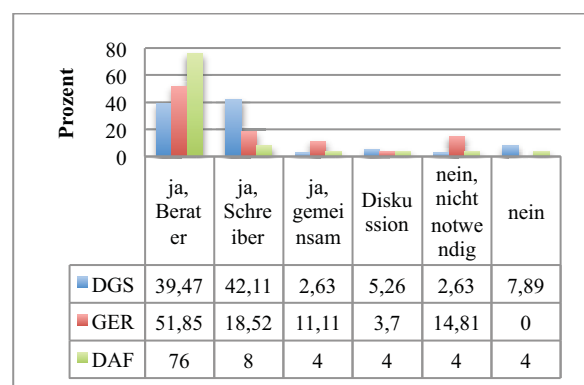


Abbildung 223: Lösung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, n_{DGS} = 38, n_{GER} = 27, n_{DAF} = 25

Mehr als die Hälfte der Wortschatzanliegen werden von den Schreibtutoren und gut ein Viertel eigenständig von den Schreibern gelöst, was wie bereits andiskutiert darauf zurückzuführen ist, dass die Schreiber aufgrund ihres begrenzten Wortschatzes in der Fremdsprache Deutsch häufig keine eigene Lösung finden und der Wortschatz nicht mündlich erfragt werden kann. Es kommt auffallend selten zu ausschließlich mündlichen Lösungen. Zwischen den Tutorengruppen fallen gravierende Unterschiede auf. Die DAF-Tutoren lösen 76% der Wortschatzanliegen selbst, die GER-Tutoren 52% und die DGS-Tutoren nur 40%. Bei den Gesprächen mit DGS-Tutoren werden 42% der Wortschatzanliegen von den Schreibern selbst gelöst. Bei den GER-Tutoren sind es 19% und bei den DAF-Tutoren sogar nur 8%. Eine mögliche Erklärung für diese Unterschiede ist, dass DAF-Tutoren als angehende Fremdsprachenlehrer

ihre Aufgabe in der Wortschatzvermittlung sehen und so häufiger vermeintlich perfekte Lösungen vorschlagen, anstatt die Schreiber zu einer eigenständigen Lösung zu animieren.

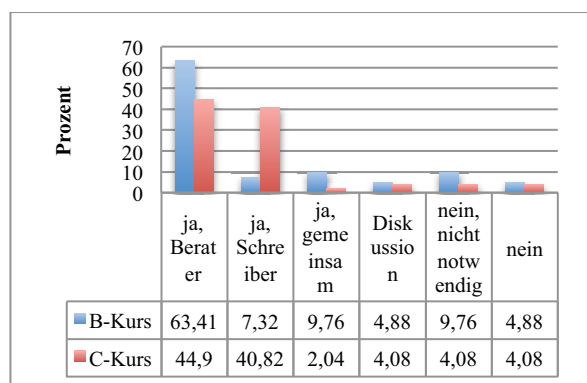


Abbildung 224: Lösung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B\text{-Kurs}} = 41$, $n_{C\text{-Kurs}} = 49$

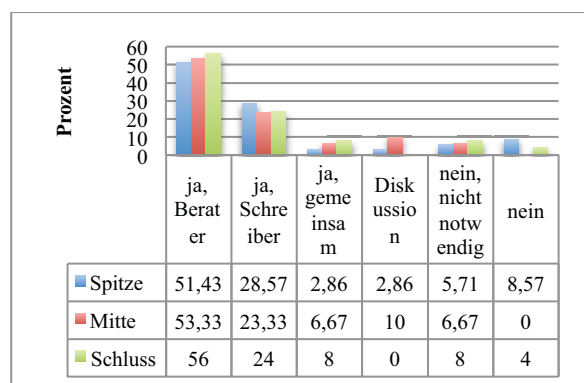


Abbildung 225: Lösung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 35$, $n_{\text{Mitte}} = 30$, $n_{\text{Schluss}} = 25$

Große Unterschiede zeigen sich auch zwischen den B- und C-Kursteilnehmern. 41% der C-, aber nur 7% der B-Kursteilnehmer lösen ihre Wortschatzprobleme eigenständig. Es zeichnet sich ab, dass sich eine höhere Sprachkompetenz außerdem positiv auf die Lösung der Wortschatzanliegen auswirkt. Im Folgenden geht es um Anliegen, bei denen ganze Formulierungen nicht gelungen scheinen und geändert werden:

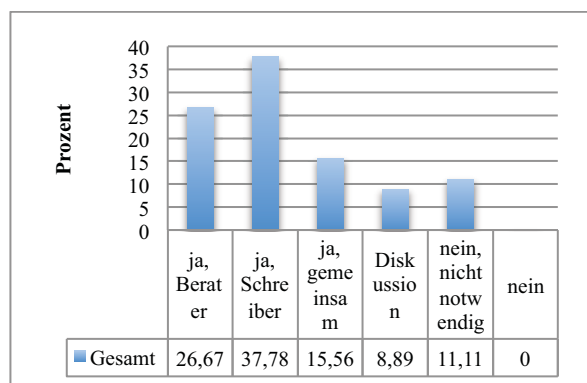


Abbildung 226: Lösung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ insgesamt in Prozent, $n = 45$

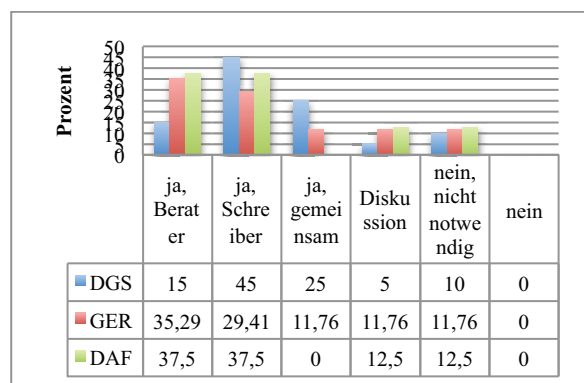


Abbildung 227: Lösung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 20$, $n_{\text{GER}} = 17$, $n_{\text{DAF}} = 8$

Formulierungsanliegen werden zu 38% von den Schreibern selbst und zu 27% von den Schreibtutoren gelöst. Auffällig ist hier der mit 15% hohe Anteil der gemeinsamen Lösungen. Auch hier zeigt sich, dass die DGS-Tutoren (15%) im Vergleich zu den GER- (36%) und den DAF-Tutoren (36%) selten eine Lösung vorgeben. Nur in den Gesprächen mit DGS-Tutoren lösen die Schreiber demnach mehr Anliegen als die Tutoren. In den Gesprächen mit DAF-Tutoren lösen Schreiber und Tutoren gleich viele Anliegen, in den Gesprächen mit den GER-Tutoren lösen die Tutoren sogar mehr Anliegen als die Schreiber.

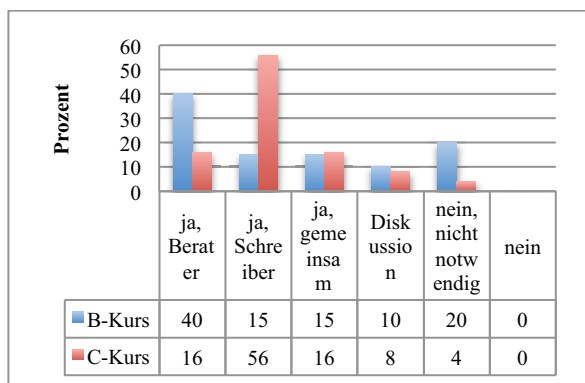


Abbildung 228: Lösung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 20$, $n_{C-Kurs} = 25$

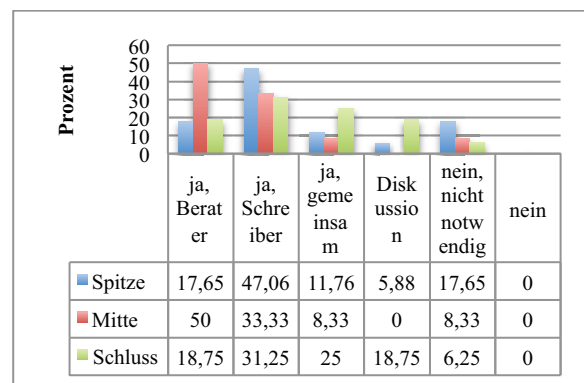


Abbildung 229: Lösung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 17$, $n_{Mitte} = 12$, $n_{Schluss} = 16$

Auch hier spielt die Kurseinteilung eine große Rolle. So lösen 56% aller C-, aber nur 15% aller B-Kursteilnehmer Formulierungsanliegen eigenständig. Die meisten von ihnen befinden sich in der Spitzengruppe. Als letztes folgen die Ergebnisse zur Lösungsfindung von Grammatikanliegen:

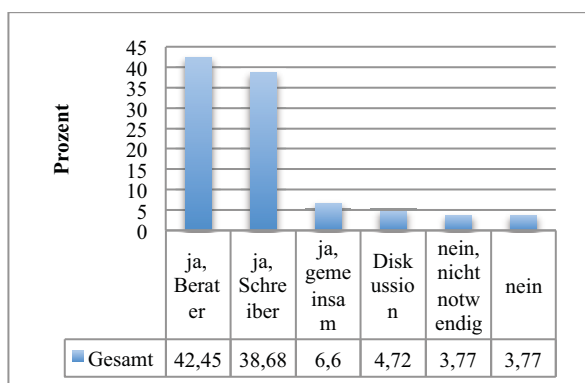


Abbildung 230: Lösung von Anliegen der Kategorie „Grammatik“ insgesamt in Prozent, $n = 106$

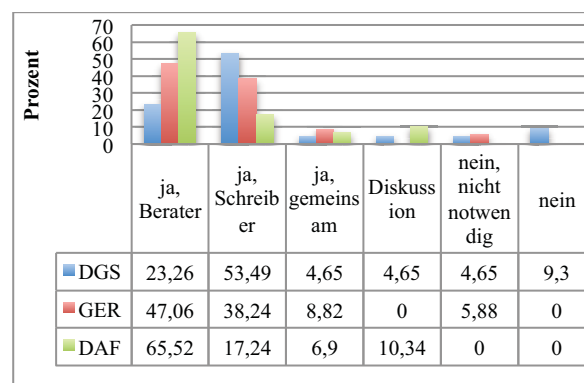


Abbildung 231: Lösung von Anliegen der Kategorie „Grammatik“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 43$, $n_{GER} = 34$, $n_{DAF} = 29$

Anliegen auf der Mikroebene werden zu 43% von den Schreibtutoren und zu 39% von den Schreibern gelöst, wobei sich auch hier große Unterschiede zwischen den Tutorengruppen zeigen. Erneut lösen die DAF-Tutoren (66%) mehr Anliegen als die GER-Tutoren (47%) und diese wiederum mehr als die DGS-Tutoren (23%). Entsprechend finden die Schreiber in den Gesprächen der DGS-Tutoren sehr häufig selbst eine Lösung (53%), in den Gesprächen der DAF-Tutoren dagegen viel seltener (17%). Nur in den Gesprächen der DGS-Tutoren können Grammatikanliegen nicht zufriedenstellend gelöst werden.

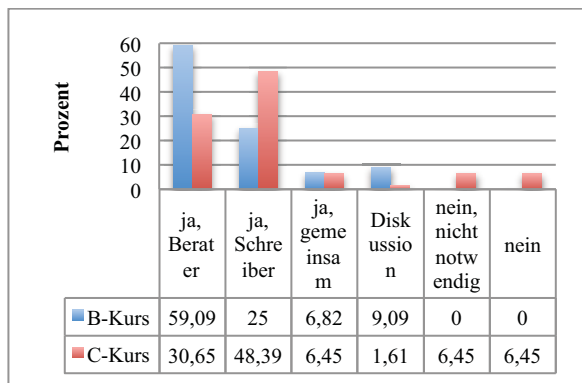


Abbildung 232: Lösung von Anliegen der Kategorie „Grammatik“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B\text{-Kurs}} = 44$, $n_{C\text{-Kurs}} = 62$

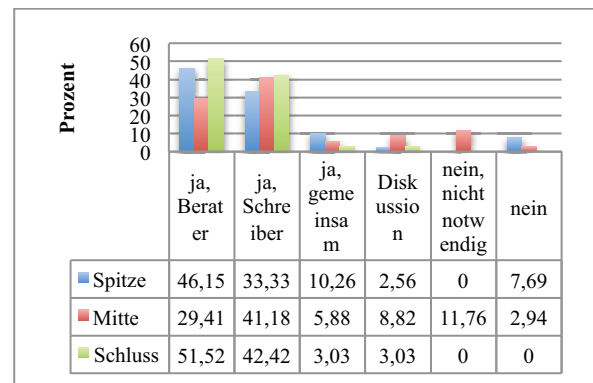


Abbildung 233: Lösung von Anliegen der Kategorie „Grammatik“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 39$, $n_{\text{Mitte}} = 34$, $n_{\text{Schluss}} = 33$

Die C-Kursteilnehmer finden fast doppelt so oft eine eigenständige Lösung wie die B-Kursteilnehmer. Bei Grammatikanliegen scheint sich eine höhere Sprachkompetenz dagegen nicht positiv auszuwirken. Es finden mehr Studierende aus der Mittel- und Schlussgruppe Lösungen als aus der Spitzengruppe.

7.2.9 Dauer und Kategorie

Es lässt sich vermuten, dass die Bearbeitung von Anliegen auf der Makroebene mehr Zeit in Anspruch nimmt als die Lösung von Anliegen auf der Mikroebene. Folgende Grafik zeigt, wie lange einzelne Anliegen verschiedener Kategorien durchschnittlich bearbeitet wurden. Es werden 404 Anliegen berücksichtigt, da sich vier Anliegen nicht eindeutig zuordnen ließen.

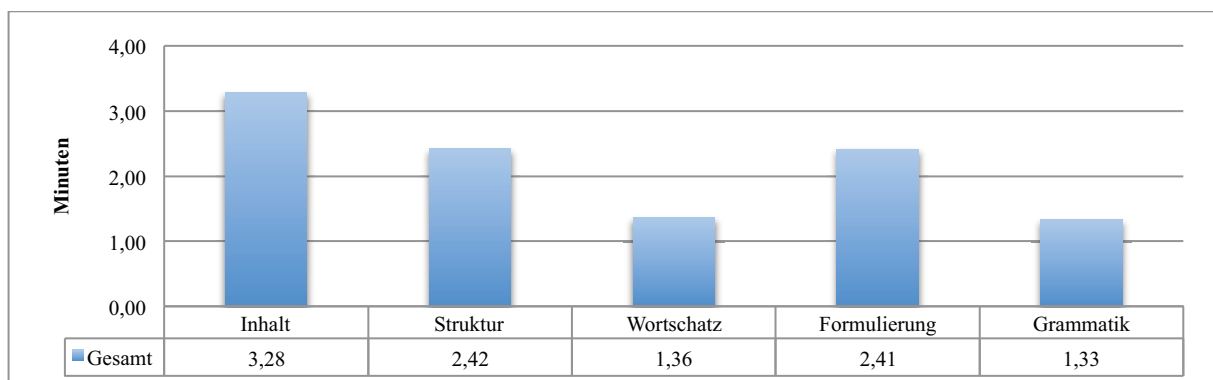


Abbildung 234: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung von Anliegen verschiedener Kategorien insgesamt in Minuten, $n = 404$

Wie erwartet nimmt die Bearbeitung von Anliegen, die den Inhalt und die Textstruktur betreffen, am meisten Zeit in Anspruch. Formulierungsanliegen, bei denen z.B. die Satzstruktur umgestellt wird, brauchen ebenfalls viel Zeit. Schneller hingegen werden Anliegen in den Bereichen Wortschatz und Grammatik gelöst.

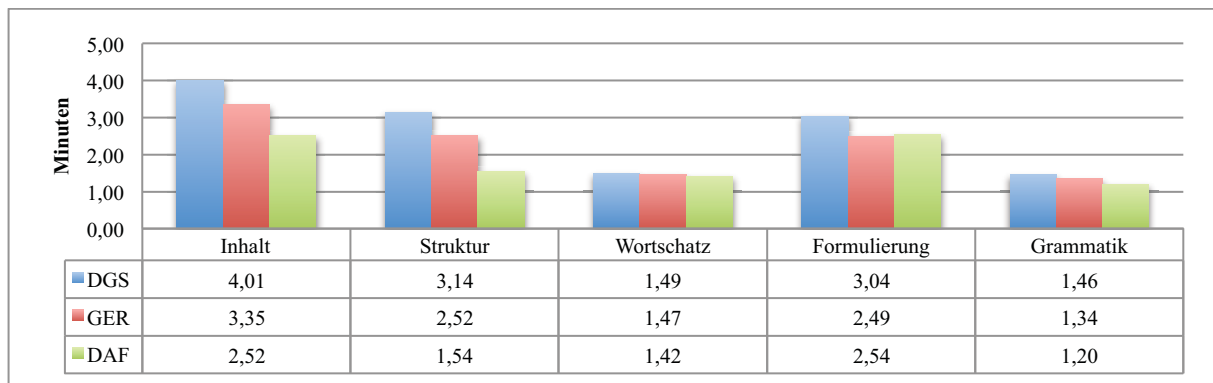


Abbildung 235: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung von Anliegen verschiedener Kategorien differenziert nach Tutorengruppen in Minuten, $n_{DGS} = 140$, $n_{GER} = 148$, $n_{DAF} = 116$

Es zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Tutorengruppen. In allen Kategorien nimmt die Anliegenbearbeitung in den Gesprächen der DGS-Tutoren die meiste und in den Gesprächen der DAF-Tutoren mit Ausnahme der Formulierungsanliegen die kürzeste Zeit in Anspruch. Die DAF-Tutoren scheinen also schneller zu einer Lösungsfindung zu kommen bzw. die Schreiber schneller dorthin zu führen.

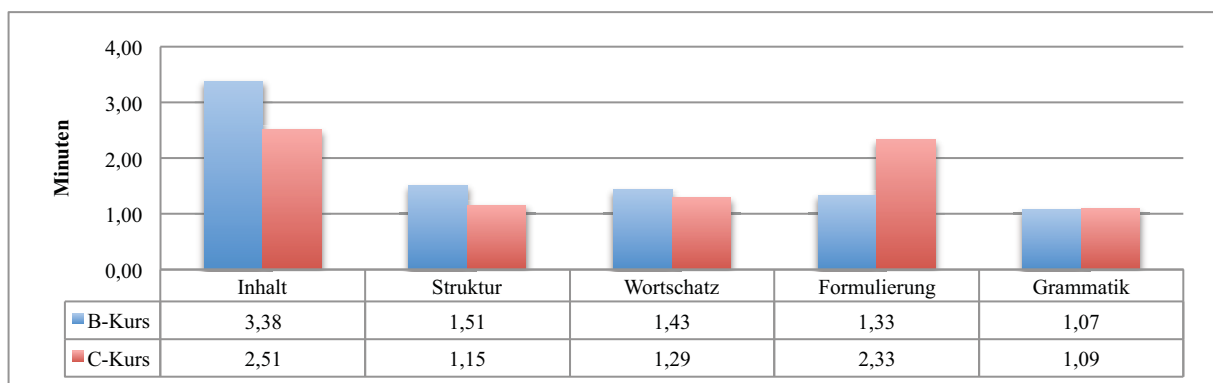


Abbildung 236: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung von Anliegen verschiedener Kategorien differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Minuten, $n_{B-Kurs} = 205$, $n_{C-Kurs} = 199$

Es fällt auf, dass die B-Kursteilnehmer prinzipiell länger für die Bearbeitung von Anliegen brauchen als die C-Kursteilnehmer. Eine Ausnahme bildet die Kategorie Formulierung, hier dauert die Bearbeitung bei den C-Kursteilnehmern deutlich länger. Bei Grammatikanliegen wird ungefähr die gleiche Zeit benötigt. Es lässt sich daraus schließen, dass B-Kursteilnehmer, die die Textartanforderungen erst kennen lernen, mehr Klärungsbedarf in den Bereichen Inhalt, Struktur und Wortschatz haben, während die C-Kursteilnehmer in diesen Bereichen sicherer sind und die Ausformulierung von Argumenten fokussieren.

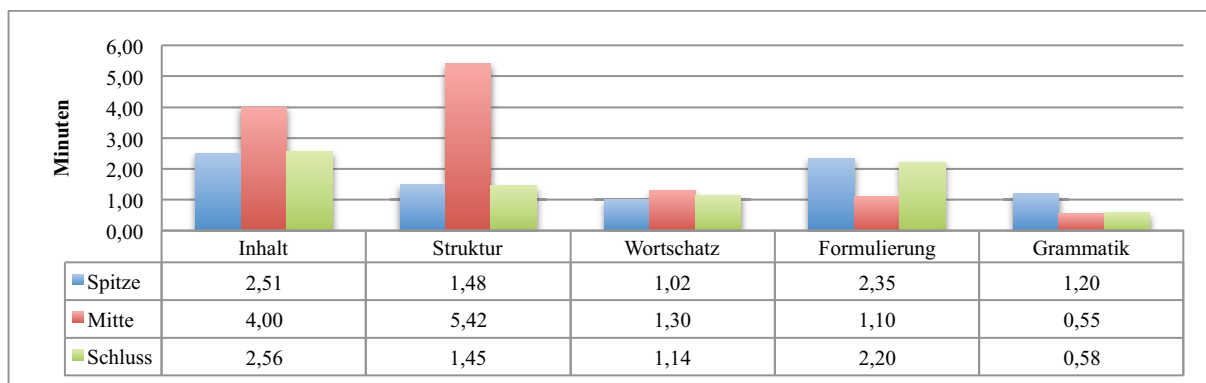


Abbildung 237: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung von Anliegen verschiedener Kategorien differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Minuten, $n_{\text{Spitze}} = 150$, $n_{\text{Mitte}} = 124$, $n_{\text{Schluss}} = 140$

Zwischen den Leistungsgruppen zeigen sich keine systematischen und somit erklärbaren Unterschiede. Es fällt auf, dass die Mittelgruppe überdurchschnittlich viel Zeit mit der Anliegenbearbeitung verbringt, insbesondere bei Anliegen auf der Makroebene.

7.3 Diskussion der Ergebnisse

Die DGS-Tutoren führen die längsten Textfeedbackgespräche, gefolgt von den GER-Tutoren. Die DAF-Tutoren führen die kürzesten Gespräche. Die Gespräche mit den B- dauern länger als die mit den C-Kursteilnehmern. Außerdem steigt die Gesprächsdauer mit sinkender Sprachkompetenz der Schreiber. Hieraus kann geschlossen werden, dass Schreiber, die über eine geringere Sprachkompetenz verfügen und im Sprachkurs noch nicht gezielt auf die geforderte Textart vorbereitet werden, einen höheren Beratungsbedarf haben. Außerdem zeigt sich, dass Schreibtutoren, die im Studium auf das Unterrichten von fremdsprachigen Studierenden vorbereitet werden, kürzere Gespräche führen als Germanistik- und fachfremde Studierende. Hierfür kann kein eindeutiger Grund benannt werden, da es neben den Studiengängen viele andere Variablen geben kann, die eine Rolle spielen. Es ist möglich, dass sie zielorientierter und lenkender vorgehen, oder, dass sie Strategien einsetzen, die schneller zu Ergebnissen führen. Letztlich darf aber nicht vergessen werden, dass die Dauer auch davon abhängt, welche Schreiber sie beraten haben.

Die Phasierung der Textfeedbackgespräche verläuft nicht idealtypisch. Die einzelnen Phasen werden mehrfach durchlaufen. Auch die Reihenfolge variiert. Die erste Phase, in der Schreiber und Schreibtutor sich kennen lernen, wird nicht in allen Gesprächen und insgesamt vergleichsweise kurz realisiert. Einige Schreibtutoren steigen ohne die Kennlernphase in die Beratung ein, obwohl die Bedeutung des Kennlernens für die Etablierung einer vertrauensvollen Beziehung in der Schreibtutorenschulung betont wurde und die Tutoren spezielle Tipps

dazu erhielten (z.B. von eigenen Sprachlernerfahrungen zu berichten). Es fällt außerdem auf, dass diese Phase oft erst spät im Gespräch auftritt, z.B. wenn der Tutor plötzlich fragt, seit wann der Schreiber „eigentlich“ Deutsch lerne.

Die zweite Phase, in der die Schreibberatung vorgestellt und die Erwartungen abgeglichen werden sollen, wird nur in 18 der 33 Textfeedbackgespräche realisiert. Im Durchschnitt nimmt sie 24 Sekunden der Beratungszeit ein. Das ist weniger als ein Prozent. In den Gesprächen der DGS-Tutoren ist diese Phase besonders selten. Es fällt auf, dass die Phase häufig nicht zu Beginn, sondern im Laufe des Gesprächs realisiert wird, und zwar dann, wenn auffällt, dass die Erwartungen der Schreiber mit den Aufgaben der Schreibtutoren kollidieren. Die Phase nimmt in den Gesprächen mit C-Kursteilnehmern und Schreibern der Spitzengruppe überdurchschnittlich viel Zeit in Anspruch, möglicherweise, weil diese Studierenden die expliziten Äußerungen zu den Zielen der Schreibberatung besser verstehen und es somit möglich ist, mit ihnen darüber zu sprechen. Die zweite Phase wird im folgenden Kapitel noch ausführlicher diskutiert. Es ist bis hierhin festzuhalten, dass die geringe Gewichtung der ersten beiden Gesprächsphasen, durch die sich die tutorielle Schreibberatung grundlegend von anderen Beratungen unterscheidet, den Beziehungsaufbau und damit das Ziel des Peer Tutoring gefährden. Die Schreibtutoren werden möglicherweise eher als Nachhilfelehrer wahrgenommen, die Schreiber fühlen sich entsprechend als Schüler.

In der dritten Phase wird ein Beratungsschwerpunkt festgelegt. Diese Phase scheint insgesamt angemessen oft realisiert zu werden. Zwischen den Tutorengruppen zeigen sich keine auffälligen Unterschiede. Die Phase wird aber mit sinkender Sprachkompetenz der Schreiber häufiger realisiert, was vermuten lässt, dass diese Schreiber mehr Anliegen haben als leistungsstärkere, weswegen nachträglich Schwerpunkte angepasst oder hinzugefügt werden. Es stellt sich die Frage, ob dann überhaupt noch von einem Beratungsschwerpunkt gesprochen werden kann, auf den die Schreibtutoren sich konzentrieren, oder ob versucht wird, alle Anliegen der Schreiber effizient abzuarbeiten. Dies wäre ungünstig, da die Schreibtutoren so schneller in eine Korrekturhaltung verfallen und die Schreiber unselbstständiger werden. In der vierten Gesprächsphase sollen Ursachen für Schreibschwierigkeiten herausgearbeitet werden. Es soll also ein Dialog über das Schreibverhalten und mögliche Probleme des Schreibers entstehen. Diese Phase wird von den DAF-Tutoren auffallend häufiger und auch länger realisiert als von den übrigen Tutorengruppen. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden, die auf das Unterrichten von fremdsprachigen Studierenden vorbereitet werden, dieser reflexiven Phase eine höhere Bedeutung beimessen. Es zeigt sich, dass diese Phase außerdem bei Schreibern der Spitzengruppe häufiger und mehr als doppelt so lang realisiert wird wie bei den leistungs-

schwächeren Schreibern. Schreiber mit höherer Sprachkompetenz können sich demnach differenzierter über ihren eigenen Schreibprozess äußern. Die fünfte Phase, in der die eigentliche Anliegenbearbeitung stattfindet, nimmt 66% der gesamten Beratungszeit ein und wird am zweithäufigsten realisiert. In den Gesprächen der DGS- und GER-Tutoren dauert sie länger als in den Gesprächen der DAF-Tutoren, was sich mit den Ergebnissen zur Gesprächslänge deckt. Die B-Kursteilnehmer brauchen für die Anliegenbearbeitung insgesamt länger als die des C-Kurses, die Schreiber der Schlussgruppe wiederum länger als die übrigen. Das deckt sich ebenfalls mit den Ergebnissen zur Gesamtlänge und weist darauf hin, dass bei steigender Sprach- und Textartenkompetenz der Beratungsbedarf sinkt.

Bevor die Ergebnisse zur Anliegenbearbeitung ausführlicher zusammengefasst werden, sei noch etwas zur sechsten Phase und zur Textbewertung gesagt. In der sechsten Phase werden Ergebnisse generalisiert, Strategien zusammengefasst und das Gespräch evaluiert. Diese Phase tritt am häufigsten auf. Sie wird nicht nur am Gesprächsende realisiert, sondern auch nach der Bearbeitung einzelner Anliegen, was zeigt, dass die Tutoren nicht nur am Text arbeiten, sondern darauf achten, möglichst oft Strategien aus der konkreten Textarbeit herauszufiltern und zu explizieren, damit die Schreiber sie bei noch bevorstehenden Textproduktionen anwenden können. Auch diese Phase wird am häufigsten durch die DAF-Tutoren realisiert, was bestätigt, dass sie auf die reflexiven Phasen besonderen Wert legen. Außerdem kommt sie häufiger in Gesprächen mit Schreibern der Spitzengruppe vor und dauert bei C-Kursteilnehmern länger, was den Eindruck bestärkt, dass Sprachkompetenz und Textartenwissen das Reflektieren des Schreibprozesses und Explizieren von Schreibstrategien begünstigen. Zuletzt tritt die Phase der Bewertung häufig auf, obwohl in tutoriellen Schreibberatungsgesprächen keine Textbewertung vorgenommen werden sollte. Hier fällt auf, dass die Texte der B-Kursstudierenden und der Schreiber der Mittel- und Schlussgruppe intensiver bewertet werden als die übrigen, möglicherweise, weil hier mehr Kritik geübt werden kann. Die DAF-Tutoren nehmen sich für die Bewertung mehr als doppelt so lange Zeit wie die übrigen Tutoren. Eine Vermutung ist, dass sie sich aufgrund ihres Studiums einerseits eher fähig und andererseits eher verpflichtet fühlen, ein Textfeedback zu geben. Im folgenden Kapitel wird diese Phase ausführlicher analysiert.

Die Anliegenbearbeitung wurde intensiv diskutiert. Im Durchschnitt werden 12 Anliegen pro Textfeedbackgespräch besprochen, wobei die Varianz hoch ist. Die DAF-Tutoren besprechen tendenziell weniger, die übrigen tendenziell mehr Anliegen. In Gesprächen mit Schreibern der Spitzengruppe werden mehr Anliegen bearbeitet als mit leistungsschwächeren Schreibern. Die Bearbeitung eines Anliegens dauert durchschnittlich zweieinhalb Minuten. Analog zu den

Ergebnissen der Gesprächsdauer zeigt sich hier, dass die Bearbeitung der einzelnen Anliegen bei den DGS-Tutoren mehr Zeit in Anspruch nimmt als bei den GER-Tutoren und bei diesen wiederum mehr als bei den DAF-Tutoren. Außerdem ist die Besprechungszeit einzelner Anliegen bei C-Kursteilnehmern und Schreibern der Spitzengruppe kürzer als bei den übrigen, möglicherweise, weil sie über mehr Sprachkompetenz und Textartenwissen verfügen und ihnen somit weniger erklärt werden muss. Die Schreibtutoren gehen bei der Anliegenbearbeitung häufig zeilenweise vor, durchschnittlich wird ein Textanteil von 57% gemeinsam gelesen und bearbeitet. Die DGS-Tutoren gehen exemplarischer als die anderen Tutorengruppen vor und besprechen nur 48% des Textes. Die B-Kursteilnehmer behandeln einen höheren Textanteil als die C-Kursteilnehmer, was vermutlich auf mangelndes Textartenwissen zurückgeführt werden kann. Die Schlussgruppe wiederum behandelt einen unterdurchschnittlich geringen Teil des Textes, möglicherweise weil die Bearbeitung aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse mehr Zeit in Anspruch nimmt und so nur ein kleinerer Textteil besprochen werden kann. Insgesamt werden mehr Anliegen auf der Makroebene (44%) als auf der Mikroebene (26%) behandelt, was den Prinzipien des Peer Tutoring entspricht. Ein Drittel der Anliegen lässt sich nicht eindeutig zuordnen und befindet sich daher auf einer Mesoebene. GER- und DAF-Tutoren bearbeiten doppelt so häufig wie DGS-Tutoren Anliegen auf der Makroebene. DGS-Tutoren verstoßen damit häufiger gegen einen zentralen Grundsatz der Beratungsmethode. Während Anliegen der Makroebene häufiger mit B-Kursteilnehmern besprochen werden, fokussieren C-Kursteilnehmer eher Anliegen auf der Meso- und der Mikroebene. Daraus lässt sich schließen, dass die Studierenden, die die Textart noch nicht eingeübt haben, Unsicherheiten bezüglich der geforderten Inhalte und der Textstruktur zeigen, während diejenigen, die die Anforderungen der Textart kennen, sich auf Aspekte wie den Wortschatz oder die Grammatik konzentrieren können. Es zeigt sich, dass vorwiegend inhaltliche Anliegen (32%) bearbeitet werden, was den Prinzipien des Peer Tutoring widerspricht, aber daran liegt, dass die Schreiber nicht über einen Wissensvorsprung zum Textthema verfügen. Inhaltliche Anliegen sind häufiger in Gesprächen von DAF- und GER-Tutoren. Die DGS-Tutoren besprechen den Textinhalt am seltensten. Das ist interessant, denn einerseits kann kritisiert werden, dass sie am seltensten die Makroebene fokussieren, andererseits gelobt, dass sie auf Eingriffe in den Textinhalt verzichten. Inhaltliche Anliegen werden vorwiegend mit Schreibern des B-Kurses besprochen, die über eine niedrige bis mittlere Sprachkompetenz verfügen. Die Analyse der Subkategorien zeigt hier, dass es sich bei gut der Hälfte der inhaltlichen Anliegen um die Bearbeitung von Leerstellen handelt, die zu Textergänzungen führen. Diese werden vor allem von DAF-Tutoren besprochen. Die DGS-Tutoren thematisieren wiederum zu mehr als einem

Viertel die Plausibilität der Textinhalte, womit sie die inhaltliche Kompetenz der Schreiber in Frage stellen, was sich negativ auf die Beratungsbeziehung und die Motivation der Schreiber auswirken kann. Mit 26% sind Grammatikanliegen die zweithäufigsten, was den Prinzipien der tutoriellen Schreibberatung widerspricht. Hierbei handelt es sich zu gut einem Viertel um syntaktische Probleme. Es fällt auf, dass die GER- und DGS-Tutoren relativ häufig über orthographische Mängel reden, was in den Gesprächen der DAF-Tutoren entsprechend den Beratungsprinzipien nicht vorkommt. Anliegen der Textstruktur sind mit 9% am seltensten, obwohl sie in der Schreibberatung die größte Rolle spielen sollten. Sie werden am häufigsten in den Gesprächen mit GER-Tutoren und B-Kursteilnehmern der Spitzengruppe realisiert. Nur bei 11% der Strukturanliegen wird die gesamte Textgliederung besprochen, am häufigsten durch die DAF-Tutoren. Zu jeweils ungefähr einem Viertel handelt es sich bei Strukturanliegen um die Strukturierung von Textabschnitten und die Gestaltung von Überleitungen. Häufiger als die Textstruktur werden Formulierungen (11%) und der Wortschatz (22%) thematisiert. Diese Kategorien der Mesoebene kommen überdurchschnittlich oft in den Gesprächen mit DGS-Tutoren und C-Kursteilnehmern vor. Werden einzelne Formulierungen besprochen, geht es meist um die Verständlichkeit (69%) oder die Präzision (27%). Bei den Wortschatzanliegen handelt es sich zu drei Viertel um die Besprechung einzelner Wörter. Die DGS-Tutoren besprechen häufiger den Stil und greifen somit stärker als die übrigen Tutoren in die Voice der Schreiber ein. Die DAF- und GER-Tutoren bearbeiten häufiger Aspekte der Wortbildung, woraus geschlossen werden kann, dass sie über das nötige linguistische Wissen verfügen.

Entgegen dem Prinzip, dem Schreiber die Thematisierung der Anliegen zu überlassen, werden zwei Drittel aller Anliegen von den Schreibtutoren angesprochen. Die DGS-Tutoren nehmen die Thematisierung häufiger vor als die GER-Tutoren, die DAF-Tutoren am seltensten. Dass die Thematisierung durch die Tutoren erfolgt, zeigt sich häufiger in Gesprächen mit B-Kursteilnehmern und bei schwächerer Sprachkompetenz. Die Schreiber, die 30% der Anliegen formulieren, belegen umgekehrt häufiger den C-Kurs und sind in der Spitzen- oder Mittelgruppe. Dies weist darauf hin, dass Sprachkompetenz und Textartenwissen die Wahrnehmung und Verbalisierung eigener Schreibschwierigkeiten begünstigen. Es lässt sich vermuten, dass die Schreibtutoren die Anliegenthematisierung also nicht zwingend an sich gerissen, sondern häufig deswegen übernommen haben, weil die Schreiber nicht dazu in der Lage waren. 94% aller thematisierten Anliegen werden erfolgreich bewältigt. In 6% der Fälle wird keine Lösung gefunden. Dies tritt in den Gesprächen der DGS-Tutoren am häufigsten und in denen der DAF-Tutoren am seltensten auf, mit steigender Sprachkompetenz der Schreiber au-

ßerdem entgegen der Vermutung, dass dies die Lösungsfindung insgesamt begünstigt, häufiger. Zu 29% der Anliegen findet der Schreibtutor, zu 30% der Schreiber eine Lösung, die verschriftlicht wird. Bei 10% der Anliegen wird außerdem gemeinsam eine Lösung formuliert, sodass 69% der Anliegenbearbeitungen mit einer schriftlichen Lösung abschließen. Die Lösungsformulierung erfolgt am häufigsten durch die DAF- und am seltensten durch die DGS-Tutoren. In den Gesprächen der DGS-Tutoren finden die Schreiber doppelt so oft eigenständige Lösungen wie in den übrigen Gesprächen, möglicherweise weil sich die GER- und DAF-Tutoren stärker als (Fremd-) Sprachenlehrer wahrnehmen und daher mehr Einfluss auf die Lösungsfindung ausüben. Außerdem schlagen die Schreibtutoren in Gesprächen mit Schreibern, die den B-Kurs belegen und sich in der Schlussgruppe befinden, häufiger Lösungen vor, vermutlich weil es diesen Schreibern schwerer fällt, eigenständig Lösungen finden. Dies wird bestätigt durch das Ergebnis, dass die C-Kursteilnehmer dreimal so häufig eigenständige Lösungen finden wie B-Kursteilnehmer und die Lösungsfindung außerdem mit der Sprachkompetenz steigt. Die gemeinsame Lösungsformulierung findet vorwiegend in Gesprächen mit Schreibern statt, die den B-Kurs besuchen und sich in der Mittel- oder Schlussgruppe befinden. Es bestätigt sich, dass diese Studierenden mehr Unterstützung bei der Lösungsfindung benötigen. 15% der Anliegen werden zwar mündlich gelöst, die Lösung aber nicht verschriftlicht. Dies tritt am häufigsten in den Gesprächen der DAF-Tutoren und mit Schreibern des B-Kurses auf. Bei 9% der thematisierten Anliegen einigen sich Schreiber und Schreibtutor darauf, dass sie nicht bearbeitungswürdig sind, d.h. dass die angesprochene Textstelle nicht defizitär ist. Das geschieht in den Gesprächen der GER-Tutoren fast doppelt so oft wie in den übrigen und insgesamt häufiger bei weniger sprachkompetenten Schreibern aus dem B-Kurs. Häufig vergewissern die Studierenden sich, ob bestimmte Ausdrücke angemessen oder Textstellen fehlerfrei sind.

Zuletzt wurden die Teilergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt. Anliegen, die schriftlich oder mündlich gelöst werden, werden am häufigsten durch die Schreibtutoren thematisiert, Anliegen, bei denen keine Lösungsfindung notwendig ist, dagegen häufiger durch die Schreiber als durch den Tutoren. Das bestätigt, dass die Schreiber sich hier vergewissern, ob bestimmte Textstellen akzeptabel sind. Den Schreibern gelingt es, die Anliegen am häufigsten eigenständig zu lösen, die sie auch selbst thematisiert haben. Daraus lässt sich schließen, dass ein eigenes Problembewusstsein die Lösungsfindung begünstigt, wohingegen sich Schreiber bei von außen an sie herangetragenen Anliegen eher auf Lösungsvorschläge durch die Tutoren verlassen, die das Problem schließlich auch bemerkt haben. Anliegen, die nicht zufriedenstellend gelöst werden können, werden häufiger durch die Schreibtutoren, in Gesprächen mit

Schreibern der Schlussgruppe sogar ausschließlich durch sie thematisiert. Vermutlich gelingt es den Schreibtutoren in diesen Fällen nicht, das Anliegen gemeinsam zu bearbeiten. In Hinblick auf die unterschiedlichen Anliegenkategorien kann festgehalten werden, dass die Schreibtutoren besonders häufig Anliegen auf der Makroebene thematisieren, die Schreiber vornehmlich Wortschatz- und Grammatikanliegen. Anliegen zu unverständlichen oder unpräzisen Formulierungen werden auffallend häufig gemeinsam thematisiert. Die Schreibtutoren lösen am häufigsten Anliegen im Bereich Wortschatz und Grammatik, also genau die Anliegen, die die Schreiber am häufigsten thematisieren. Es ist davon auszugehen, dass diese Anliegen häufig aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse der Schreiber auftreten und sie diese folglich auch nicht allein bewältigen können. Die Schreiber finden am häufigsten eigenständige Lösungen zu inhaltlichen Anliegen. Es fällt außerdem auf, dass Anliegen, die die Makroebene, also den Inhalt und die Struktur betreffen, wesentlich häufiger als die übrigen Anliegen mit einer diskursiven Lösungsfindung enden und nicht verschriftlicht werden, da es sich um komplexere Zusammenhänge handelt. Entsprechend nimmt die Bearbeitung der Anliegen auf der Makroebene mehr Zeit in Anspruch als die Bearbeitung von Wortschatz- oder Grammatikproblemen.

Bezüglich der Vergleichsgruppen können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Die DGS-Tutoren führen überdurchschnittlich lange Gespräche und machen selten die Ziele der Schreibberatung transparent. Sie bearbeiten mehr Anliegen auf der Mikro- und Meso-, weniger auf der Makroebene und stellen häufiger die inhaltliche Plausibilität und den sprachlichen Stil der Texte in Frage als andere Tutoren. Sie gehen insgesamt exemplarischer vor als die anderen Tutoren. Sie thematisieren am häufigsten von sich aus Anliegen, überlassen die Lösung aber wiederum am häufigsten den Schreibern. Die GER-Tutoren konzentrieren sich stärker auf die Makroebene, insbesondere auf Aspekte der Textstruktur. Außerdem behandeln sie linguistische Themen wie die Wortbildung. Sie besprechen den größten Textanteil. Die DAF-Tutoren führen insgesamt kürzere Gespräche und legen mehr Wert auf reflexive Gesprächsphasen, in denen nicht konkret am Text gearbeitet wird, als die anderen Tutoren. Sie behandeln überwiegend Anliegen auf der Makroebene, insbesondere Leerstellen, und seltener Anliegen auf der Mikroebene, z.B. gehen sie nicht auf die Orthographie ein. Zwar thematisieren sie die Anliegen seltener als die übrigen Tutoren von sich aus, schlagen aber häufiger Lösungen vor und bewerten die Texte ausführlicher.

Die Gespräche mit Studierenden des B-Kurses dauern länger als Gespräche mit C-Kursteilnehmern, obwohl durchschnittlich weniger Anliegen besprochen werden, woraus sich schließen lässt, dass die einzelnen Anliegen ausführlicher behandelt werden. Es handelt sich

dabei vorwiegend um Anliegen auf der Makroebene. In ihren Gesprächen wird ein höherer Textanteil bearbeitet als in den Gesprächen mit C-Kursteilnehmern. Sie thematisieren im Gegensatz zu den C-Kursteilnehmern seltener eigenständig Anliegen und finden auch seltener allein, aber oft gemeinsam mit den Schreibtutoren Lösungen. Ihre Texte werden häufiger bewertet. Die C-Kursteilnehmer sind im Gespräch eigenständiger, thematisieren und lösen Anliegen häufiger und können ihren Schreibprozess differenzierter reflektieren bzw. ihre Reflexion verbalisieren. Sie besprechen aber häufiger Anliegen auf der Meso- und Mikroebene. Die Ergebnisse der Spitzen- und Mittelgruppe korrespondieren häufig mit denen der C-Kursteilnehmer, die der Schlussgruppe häufig mit denen der B-Kursteilnehmer. Im neunten Kapitel werden Konsequenzen zur Schulung von Schreibtutoren für Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Schreibern in der Studienpropädeutik abgeleitet. Zunächst werden im folgenden Kapitel weitere Ergebnisse präsentiert, die sich aus der Analyse der Gesprächstranskripte ergeben.

8. Strategien studentischer Schreibtutoren in Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern

Die Schreibtutoren wenden in den vorliegenden Textfeedbackgesprächen bestimmte Strategien an, die sie in der Schulung gelernt oder in anderen Kontexten, z.B. in privaten Gesprächen, bei Lehrtätigkeiten oder aus der Schülerperspektive kennen gelernt haben. Rehbein (2000: 904) definiert Strategien als „sprecherseitige Verfahren mit musterübergreifendem Plan und musterübergreifendem Ziel. Bei der Durchführung werden sprecher- und hörerseitige Musterpositionen für diese Ziele funktionalisiert.“ Ein Muster, das den Aktanten vertraut ist, wird also absichtlich zweckentfremdet und mit einem neuen Ziel genutzt. Hoffmann (1989) nennt Fragestrategien als typische Lehrerstrategien im Schulunterricht. Auch in den Textfeedbackgesprächen werden überwiegend Fragestrategien eingesetzt. Am Beispiel der neun transkribierten Textfeedbackgespräche wird im folgenden Unterkapitel diskutiert, welche Fragestrategien die Schreibtutoren zu welchem Zweck einsetzen. Weitere Strategien, die die Schreibtutoren in den untersuchten Gesprächen anwenden, sind u.a. das Paraphrasieren von Textpassagen und von Schreiberäußerungen, das Unterbreiten konkreter Änderungsvorschläge, das Wahrnehmen und Spiegeln von Textindrücken, das Unterstellen von Mitteilungsabsichten, das Einnehmen und Spiegeln der Leserperspektive sowie das Bewerten des Textes und Loben des Schreibers. In zwei weiteren Unterkapiteln wird analysiert, welche

Strategien die Schreibtutoren zur Realisierung der Beratungsphase 2, in der die Ziele der Schreibberatung vorgestellt werden, und in der Bewertungsphase nutzen. Hier ist ein Schwerpunkt die Diskussion der Verwendung von Abtönungspartikeln.

8.1 Fragestrategien

Zur Untersuchung der Tutorenfragen wird eine Bestimmung verschiedener Fragemuster nach von Kügelgen (2009) herangezogen. Er differenziert in Anlehnung an Ehlich und Rehbein (1986) neben der Informationsfrage, die die eigentliche, nicht strategisch verwendete Frage bezeichnet, drei weitere sprachliche Handlungsmuster, in denen das Fragemuster funktionalisiert wird, nämlich die Examensfrage, die Evidenz-Affirmationsfrage und die Regiefrage, die er als typische Fragemuster des Lehr-Lern-Diskurses bezeichnet. In den Textfeedbackgesprächen lassen sich diese didaktischen Muster finden. Nach Grewenig (1994: 64f.) sind Fragehandlungen initiativ, nachfolgende Handlungen folglich reaktiv, wobei durch die Frage nicht nur der propositionale Gehalt, sondern auch die Illokution der Folgehandlung (z.B. Information, Bewertung) vorstrukturiert wird. Nach Powers (1993: 40) soll die Schreibberatung aber „a Socratic rather than a didactic context“ etablieren. Häufig wird im Schreibberatungskontext von einer sogenannten sokratischen Gesprächsführung (vgl. Birnbacher/ Krohn 2002) gesprochen (z.B. „Sokratischer Dialog, also fragendes Vorgehen“ Merlitsch/ Doleschal 2010: 221), womit das Stellen offener Fragen, die dem Befragten im Sinne der Mäeutik helfen, eigene Ideen und Gedanken hervorzubringen, gemeint ist: „This questioning technique is grounded in collaborative learning theory, assuming that in an ideal collaborative session, the tutor and the client build knowledge together, sharing power and insight“ (Blau/ Hall 2002: 32). In einem kollaborativen Prozess entwickelt der Befragte danach selbst ein Problem- und Zielbewusstsein. Das didaktische Handeln hingegen ist bestimmt von Lehrerfragen nach dem „Aufgaben-Stellen-und-Lösen-Muster“ (Ehlich/ Rehbein 1986: 9-12). Charakteristisch hierfür ist, dass der kollektive Prozess des Problemlösens unter den Aktanten aufgeteilt wird. Lediglich der Lehrer (er)kennt das Problem und gibt dementsprechend die Zielsetzung vor. Er kennt auch bereits die Lösung und leitet den Schüler an, auf verschiedenen Lösungswegen zum Ziel zu kommen. Hierbei handelt es sich also um einen hierarchisch strukturierten Diskurs, den die tutorielle Schreibberatung vermeiden möchte. Die beiden Muster sollen an dieser Stelle gegenübergestellt werden:

<i>Problemlösen</i>	<i>Aufgaben stellen und lösen</i>	
<i>Eigenständiges Problemlösen</i>	<i>Aufgabensteller</i>	<i>Aufgabenlöser</i>
Problemkonstellation	Problemkonstellation	
Konkrete Negation (Identifizierung des Unbekannten)		Konkrete Negation
Zielsetzung	Zielsetzung	
Konsultation (Befragung) des Wissens		Konsultation des Wissens
Sinnvolle (d.h. problemrelevante) Zerlegung der Problematik	Sinnvolle Zerlegung der Problematik	
Planbildung		Planbildung
Lösungswege	Lösungswege	
Lösung	Lösung	

Tabelle 35: Gegenüberstellung der Muster „Problemlösen“ und „Aufgaben stellen und lösen“ nach Ehlich und Rehbein 1986

Das Muster des Problemlösens wendet ein Aktant an, wenn er mit einem Problem konfrontiert ist, für dessen Lösung er kein standardisiertes Verfahren kennt. Er identifiziert dann zunächst, was ihm konkret zur Problembewältigung fehlt. Mithilfe seines vorhandenen Wissens zerlegt er das Problem und erstellt einen Plan, wie er es lösen kann. Er durchläuft mindestens einen, häufig aber mehrere Lösungswege, bis er eine zufriedenstellende Lösung erreicht hat. Für immer wiederkehrende Probleme gibt es gesellschaftlich ausgearbeitete Lösungen. Im Lehr-Lern-Diskurs werden solche Standardlösungen instruiert, um den Wissenserwerb zu beschleunigen. Ehlich und Rehbein (1986: 13) sprechen von einem „akzelerierten Wissenserwerb“, der nach Grieshaber (2002) die Gefahr birgt, „daß die Lernenden nur bruchstückhafte Wissenspartikel ohne ihren funktionalen Bezug zur Problemkonstellation und Zielsetzung erwerben. Dies ist das ‚(Auswendig-)Lernen für eine Prüfung‘ ohne jede praktische Relevanz.“ Im Lehr-Lern-Diskurs wird das Muster des Problemlösens funktionalisiert. Es ergibt sich das Muster des Aufgabenstellens und -lösens, für das charakteristisch ist, dass die verschiedenen Schritte des Problemlösens zwischen dem Aufgabensteller und dem Aufgabenlöser aufgeteilt werden. Es sind nun also zwei Aktanten an der Problemlösung beteiligt. Der Aufgabensteller kennt die Problemkonstellation und bestimmt das Ziel, das der Aufgabenlöser erreichen soll. Er zerlegt das Problem so, dass die Lösung vereinfacht wird. Die Lösung ist ihm bereits bekannt und er kennt verschiedene Lösungswege, die der Aufgabenlöser beschreiten kann. Da die Problemstellung von außen an den Aufgabenlöser herangetragen wird, verfügt dieser nicht über eine eigene Zielsetzung und kann das Problem dementsprechend nicht sinnvoll zerlegen. Er identifiziert auf Grundlage des ihm präsentierten Problems, was ihm zur Lösung fehlt. Da ihm die Zielsetzung durch die Aufgabenstellung vorgegeben ist, befragt er sein vorhandenes Wissen zur Erreichung dieses Ziels. Er orientiert sich an der vorgegebenen Problemzerlegung, um einen Plan zu bilden und verschiedene Lösungswege auszuprobieren. Der Aufgabensteller beurteilt, ob die Lösungswege zielführend und die gefundene Lösung korrekt sind. Grieshaber

ber (2002) spricht von einer „Motivationsproblematik“, die darin begründet liegt, dass die Problemkonstellation vorgegeben wird und dem Aufgabenlöser so das Zielbewusstsein fehlt: „Das Zielbewußtsein bildet jedoch den Steuermechanismus des Musters, indem es die Handlungen auf das (unbekannte) Ziel hin organisiert.“ Vergleichen wir das Aufgaben-Stellen-und-Lösen-Muster mit dem Vorgehen von Schreibtutoren, das im vorherigen Kapitel anhand der Anliegenbearbeitung rekonstruiert wurde, wird deutlich, dass die Tutoren die Schreiber in den einzelnen Schritten des Problemlösens unterstützen und in Fällen, in denen die Schreiber alleine nicht weiterwissen, Teilschritte übernehmen, z.B. die Thematisierung eines Anliegens, was der Problemkonstellation entspricht. Es wurde auch gezeigt, dass sie die Lösungsfindung teilweise vollständig übernehmen, teilweise mit den Schreibern gemeinsam gestalten. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die Schreibtutoren mittels den dem Lehr-Lern-Diskurs entlehnten Fragestrategien in der Rolle eines Aufgabenstellers die Zielsetzung bei der Anliegenbearbeitung vorgeben, das Anliegen in problemrelevante Aspekte zerlegen und Hinweise zu Lösungswegen geben. Es soll deutlich werden, dass sie zwar fragend vorgehen, aber nicht „sokratisch“, sondern vielmehr didaktisch handeln, wohl aber mit dem Ziel, Problemlösestrategien aufzuzeigen, die die Schreiber in Zukunft selbstständig anwenden können.

Hierfür wurden neun Textfeedbackgespräche transkribiert und sämtliche von den Schreibtutoren gestellten Fragen annotiert. Die Ergebnisse werden im Folgenden erläutert. Die Fragestrategien werden vorgestellt und anhand von Transkriptanalysen im Hinblick auf ihre Anwendung in den vorliegenden Textfeedbackgesprächen untersucht. Sodann erfolgt eine quantitative Auswertung der Fragekategorien. Folgende Textfeedbackgespräche wurden transkribiert und analysiert:

<i>Sigle</i>	<i>Schreibtutor/in</i>		<i>Schreiber/in</i>		
	<i>Name</i>	<i>Studiengang</i>	<i>Name</i>	<i>Kurs</i>	<i>Herkunftsland</i>
101	Tanja	DGS	Ismail	C1	Palästina
102	Christina	DGS	Janna	B2	Georgien
104	Sebastian	DGS	Dascha	C1	Russland
304	Lisa	DAF	Francesco	B2	Italien
306	Anne	DAF	Mai-Lin	B2	China
311	Maike	GER	Lucia	B2	Mexiko
502	Kirsten	GER	Miguel	C1	Spanien
506	Marc	GER	Juan	C1	Spanien
601	Kira	DAF	Luis	C1	Mexiko

Tabelle 36: Schreibtutoren und Schreiber des Transkriptkorpus

Es liegen jeweils drei Transkripte zu Gesprächen mit DGS-, GER- und DAF-Tutoren vor. Vier Schreiber belegen den B-, fünf den C-Kurs. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die prozentuale Verteilung der unterschiedlichen Fragekategorien im Transkriptkorpus, auf die detailliert eingegangen wird:

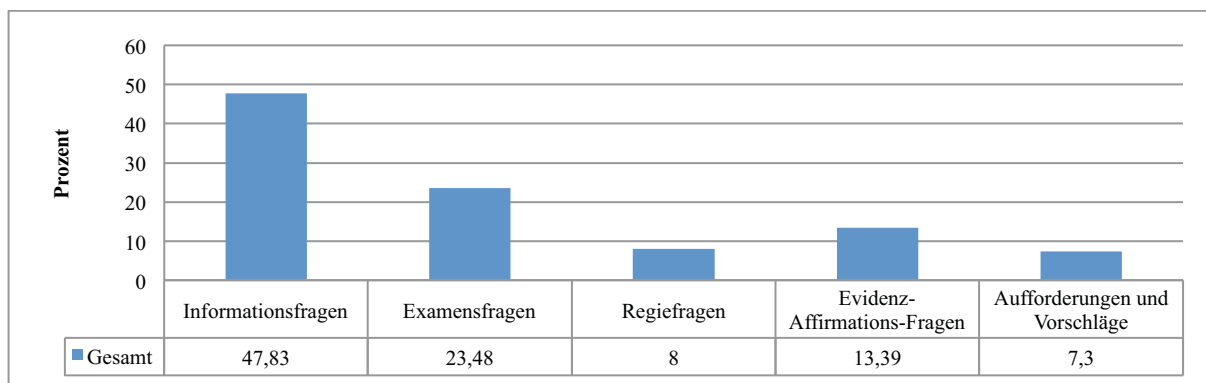


Abbildung 238: Verteilung der Fragemuster insgesamt in Prozent, n = 575

Insgesamt stellen die Schreibtutoren in den neun untersuchten Gesprächen 575 Fragen, d.h. pro Gespräch werden im Durchschnitt 64 Fragen gestellt, was die Bedeutung von Fragestrategien verdeutlicht.

8.1.1 Informationsfragen

47,83% der von den Schreibtutoren gestellten Fragen sind Informationsfragen. Sie kommen in allen transkribierten Gesprächen vor. Von Kügelgen (2009: 353) bestimmt das Handlungsmuster der Informationsfrage folgendermaßen:

Sprachliches Handlungsmuster der (Informations-) Frage	
Zweck	Mittel
Beseitigung von Wissensdefizit bei S	Suchprozedur im Wissen von H
Sprachliche Umsetzung	
Thema-Setzung und Rhema-Umreißung durch S	Rhema-Lieferung durch H

Tabelle 37: Sprachliches Handlungsmuster der (Informations-) Frage nach von Kügelgen 2009: 353

Mit Informationsfragen, also ‚echten‘, nicht instrumentalisierten Fragen, spricht der Schreibtutor ein Thema an, zu dem ihm Wissen fehlt. Der Schreiber soll dieses Wissensdefizit beseitigen. Es handelt sich um eine ‚echte‘ Frage, weil der Schreibtutor die Antwort ‚wirklich‘ nicht weiß. Folgende zwei Auszüge aus dem Textfeedbackgespräch 506 illustrieren das Stellen von Informationsfragen:

Transkript	Segment	Transkriptauszug
506	(2)	Hast du irgendwas... oder... Also ich würd/ würd gern einmal erstmal von dir hören, hast du irgendwas, was du gerne/ worüber du gerne sprechen möchtest bei dem Text, was dir irgendwie/ wo du fragst: „okay ehm okay ist das verstanden worden“ oder ehm hast du irgendwie konkrete Anlässe, über die du reden möchtest?
506	(39)	Ehm ((1s)) hast du irgendwie konkret in dem Text ehm Sätze oder sowas, wo du sagen würdest ehm... Du hast mich am Anfang gefragt, ob ich das so verstanden hab. Hast du irgendwie irgendwo ehm ((2s)) weiß nicht die Sorge, dass das vielleicht nicht verstanden sein könnte, so wie du es formuliert hast?

Transkriptauszug 8: Textfeedbackgespräch 506, Segmente 2+39

Es handelt sich um den Beginn des Textfeedbackgesprächs zwischen dem Germanistikstudenten Marc und dem C1-Kursteilnehmer Juan. Marc steigt direkt mit der dritten Gesprächsphase, also der Festlegung des Beratungsschwerpunktes ein. Er erkundigt sich mittels einer Informationsfrage, worüber Juan mit ihm sprechen möchte. Das Rhema der Frage umreißt Marc zunächst sehr allgemein: „worüber du gerne sprechen möchtest bei dem Text“ (s2). Er konkretisiert dieses dann: „wo du fragst: ‚okay ehm okay ist das verstanden worden‘ oder ehm hast du irgendwie konkrete Anlässe“. Die Frage läuft also darauf hinaus, dass Juan Textstellen, bei denen er sich unsicher ist, benennen soll. Juan führt daraufhin Sprachlern- und Schreibprobleme an, ohne sich auf den Text zu beziehen, weswegen Marc seine Frage nach Textstellen in s39 noch einmal konkretisiert. Er erfragt „konkret in dem Text ehm Sätze oder sowas“ und greift auf, dass Juan ihn gefragt habe, ob er den Text verstanden habe. In beiden Sequenzen versucht Marc, mit dem Adjektiv „konkret“, dessen Synonyme u.a. „anschaulich“ und „greifbar“ sind, Juan zur Nennung von Textteilen zu animieren. Es handelt sich in den genannten Beispielen insofern um Informationsfragen, als dass Marc die Antwort nicht zuverlässig antizipieren kann. Er weiß nicht, worüber Juan sprechen will und an welchen Textstellen er zweifelt. Doch die Frage dient nicht nur der Behebung dieses Wissensdefizits. Gleichzeitig regt Marc Juan durch die Fragen an, über sein Schreibhandeln und seinen Text nachzudenken und ein Problembewusstsein zu entwickeln.

Aus den neun untersuchten Transkripten lassen sich folgende elf Unterkategorien von durch Informationsfragen erfragtem Wissen bestimmen:

<i>Informationsfragen</i>	<i>Unterkategorien</i>
Exploration: Kennenlernen	allg. Informationen zum Kennenlernen von H erfragen
Exploration: Anliegen	Informationen zu Anliegen, d.h. Wünschen und Problemen von H erfragen
Exploration: Sonstiges	andere Informationen von H erfragen
Evaluation	Zufriedenheit mit der Beratung von H erfragen
Ergebnissicherung	herausgearbeitete Strategien und Tipps von H erfragen
Verständnissicherung	gegenseitiges Verständnis sichern
Einverständnis	Einverständnis von H mit Vorschlägen und Änderungen sichern
Koordination	gemeinsames Vorgehen abstimmen
Schreibprozess	Schreibprozess von H thematisieren
Leerstellen	unverständliche oder unvollständige Textstellen thematisieren
Änderungen	H nach Änderungsvorschlägen fragen, ohne Vorgaben zu machen

Tabelle 38: Unterkategorien der Informationsfrage in den vorliegenden Textfeedbackgesprächen

Die von Marc gestellten Fragen gehören zur Kategorie „Exploration: Anliegen“. Fragen dieser Kategorie werden typischerweise in den Gesprächsphasen 3 und 4 gestellt, in denen der Beratungsschwerpunkt festgelegt und Ursachen für Schreibschwierigkeiten herausgearbeitet werden. Insgesamt ergibt sich folgende Verteilung der elf Unterkategorien:

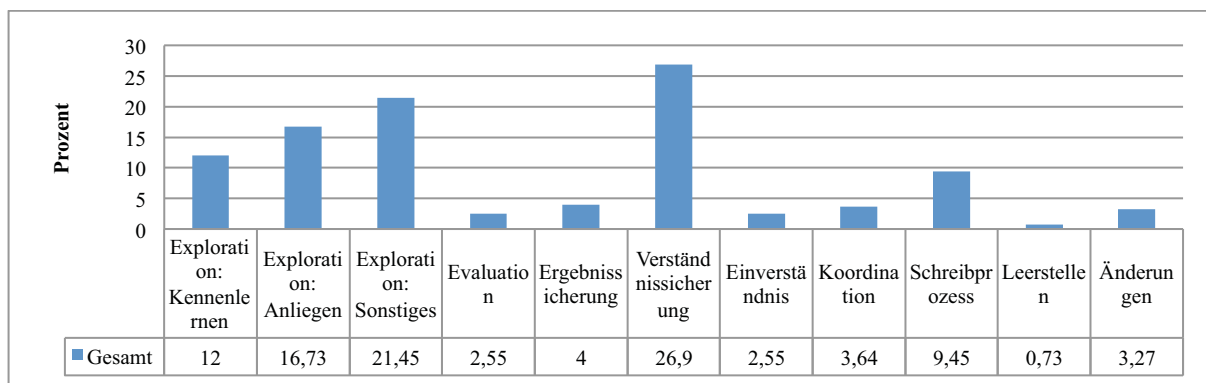


Abbildung 239: Verteilung der Unterkategorien der Informationsfragen in Prozent, n = 275

Die Hälfte aller Informationsfragen dient der Exploration. Hier wird noch einmal zwischen explorativen Fragen zum Kennenlernen, zur Anliegenklärung und zu sonstigen Themen unterschieden. In drei der neun transkribierten Gespräche stellen die Schreibtutoren explorative Informationsfragen, um die Schreiber kennen zu lernen. 12% aller Informationsfragen gehören in diese Unterkategorie. Die folgende Tabelle enthält eine Auswahl dieser Fragen:

Gespräch	Fragennr.	Transkriptauszug
104	1	(8) Wie geht's dir?
104	3	(13) Nicht aufgeregt oder (irgendwas)?
104	6	(34) Wie lang biste jetzt schon in Deutschland?
104	15	(67) Wie alt bist du?
104	17	(79) Wo kommstn du genau her?
104	19	(99) Und in/ in Deutschland, warst du vorher schon mal in Deutschland oder auch das erste Mal jetzt?
502	23	(72) Hmhñ • • Was studierst du eigentlich?
502	25	(96) Und ehm • • bist du schon lange hier?
502	26	(98) Konntest du vorher schon Deutsch?
502	28	(130) Du bist jetzt auch schon C1, ne?
601	30	(50) Und seit wann lernst du schon Deutsch?
601	33	(71) Und dann willst du im nächsten Sommersem/ eh Wintersemester dann anfangen?

Tabelle 39: Auswahl explorativer Informationsfragen: Kennenlernen

Die explorativen Informationsfragen zum Kennenlernen drehen sich um die Person des Schreibers, vor allem um sein Alter und seine Herkunft. Er wird nach seinem Befinden gefragt. Häufig werden auch seine Sprachlernerfahrungen, sein Leben in Deutschland und seine Studienpläne thematisiert. Wenn die Schreibtutoren Anknüpfungspunkte finden, berichten sie von eigenen Sprachlern-, Auslands- und Studienerfahrungen.

16,73% der von den Schreibtutoren gestellten Informationsfragen sind explorative Fragen, um das Anliegen der Schreiber zu klären. Sie werden in allen transkribierten Gesprächen verwendet. Zwei dieser Fragen wurden bereits ausführlich vorgestellt. Es werden im Folgenden weitere Beispiele herausgegriffen, die eine eher neutrale Anliegenklärung einer defizitorientierten gegenüberstellen. Zunächst folgen Beispiele zu neutralen Fragen. Neutrale Formulierungen sind hervorgehoben.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragennr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
101	1	(5) Ehm was möchtest du denn erstmal durchsprechen ?
101	2	(225) Ehm • • ja. ((1s)) Hast du sonst noch irgendwo Fragen zu dem Text?
102	3	(33) • • Was/ wie stellst du dir das vor ? Meinst du da noch bestimmte • • •?
102	6	(984) ((1,5s)) Ja, hast du noch irgendwas, wo/ Fragen oder irgendwo, worüber du nochmal was wissen möchtest?
304	18	(20) Okay, und was würdest du dir/ also wenn wir jetzt • über deinen Text sprechen, was würdest du dir dann wünschen , • wo wir vielleicht • besonders drauf achten?
306	22	(415) Oder hast du noch irgendwelche Fragen ?
306	23	(507) Ja gut, hast du sonst noch irgendwelche Fragen • • oder • • zu ((1,5s)) zu irgendwelchen Sach/ also • • allgemein ((1,5)) oder • • zu irgendwelchen Sachen im Text?
311	24	(598) ((1s)) Eh ja... Aber wa/ hast du noch irgendwas jetzt zu den Texten ne Frage ?
311	27	(680) Oder eh • • hast du noch weitere Fragen ?
601	46	(565) Hast du sonst noch irgendwelche/ also hast du noch Fragen oder so?

Tabelle 40: Auswahl neutraler explorativer Informationsfragen: Anliegen

Bei den ausgewählten Beispielen zeigt sich, dass in neutralen Formulierungen häufig das Substantiv „Frage(n)“ verwendet wird. Außerdem werden die Schreiber gefragt, was sie sich „wünschen“ und „vorstellen“, „durchsprechen“ zu wollen. Auch die bereits diskutierten Fragen von Marc gehören in diese Kategorie. Es lässt sich rekonstruieren, dass Marc sich bemüht, nicht defizitorientiert zu formulieren. Er fragt Juan, ob er gern über etwas Bestimmtes sprechen möchte, „[...] was dir irgendwie/ wo du fragst [...]“ (s2). Vermutlich setzt Marc zu der Formulierung „was dir irgendwie schwergefallen ist“ an. Er bricht die Frage ab und formuliert neutraler, ob Juan sich frage, an einer Stelle nicht verstanden worden zu sein. Das zeigt, dass die Schreibtutoren mitunter ihre Wortwahl reflektieren und bestimmte Formulierungen meiden.

Die folgenden Beispiele belegen, dass zur Anliegenklärung allerdings überwiegend defizitorientierte Fragen gestellt werden. Die Defizitorientierung ist markiert.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragennr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	4	(47) Hast du noch irgendwas, was dir auffällt, also was du jetzt sagen würdest, worin du noch Schwächen hättest?
104	7	(138) Wo hast du Probleme ?
104	9	(151) ((2s)) Wo/ wo hattest du die Probleme bei der Grafikbeschreibung oder willst du mit der Einleitung anfangen?
104	10	(185) Also wie du die formulierst oder wo hattest du die Schwierigkeit ?
104	11	(190) ((1,5s)) Ehm ((1s)) wo genau lag da die Schwierigkeit ?
104	13	(201) ((3s)) Ehm • • • (und) wo hattest du jetzt genau die Schwierigkeit also bei der Einleitung?
104	14	(306) Wo hattest du denn da die Schwierigkeit ?
104	15	(624) Was/ was ist da das Schwierige für dich dran?
104	16	(684) Wo is grad das/ die Schwierigkeit ?

304	17	(0)	Ja. Nee also • was hast du denn so • • für Probleme bei diesem Text gehabt oder generell, wenn du jetzt eh Texte schreibst, womit tust du dich eher schwer ?
306	19	(0)	Vielleicht zu Beginn erstmal • • ehm • • • hattest du irgendwelche Schwierigkeiten • mit dem Text? Also...
306	20	(34)	Also ehm ((2s)) war irgendne Stelle, die dir besonders eh schwierig ehm gefallen ist, zu formulieren oder • • • sagste irgendnen Teil, mit dem du nicht so zufrieden bist zum Beispiel, der wo es dir ein bisschen schwieriger fiel? Hast du da irgendnen Teil?
306	21	(415)	((5,5s)) Ehm ((2,5s)) glaubst du, • • ehm ein Leser hätte irgend/ an irgendeiner Stelle noch ein Problem mit deinem Text oder?
502	29	(163)	Eh ((1s)) hattest du irgendwelche speziellen Probleme beim Schreiben?
502	30	(163)	• • Irgendwas, was dir besonders schwer gefallen ist?
502	32	(190)	Hast du mit der Zeit Probleme ?
601	36	(6)	Fällt es dir leicht, solche Texte zu schreiben oder hast du viele Probleme damit?
601	37	(19)	Du hattest Wortschatz probleme damit?
601	38	(21)	Okay. • • Und hing es auch ein bisschen noch mit der Grafik zusammen oder hattest du damit keine Probleme ?
601	39	(30)	Und hast du sonst irgendwie bei anderen Schreibstrategien oder Schreibtexten irgendwie sonst Probleme oder fällt es dir relativ leicht?
601	40	(127)	Ehm ((1s)) ja du/ • • • deine Schwierigkeiten waren nochmal mit dem Text?
601	42	(138)	Also du hast dich schwer getan mit dem ersten Teil?

Tabelle 41: Auswahl defizitorientierter explorativer Informationsfragen: Anliegen

Die Schreibtutoren fragen 10x nach „Problemen“, 8x nach „Schwierigkeiten“ und 1x nach „Schwächen“. Sie fragen 3x, ob den Schreibern etwas „schwer/ schwierig gefallen“ sei, 2x ob sie sich mit etwas „schwer tun“ und 1x ob sie mit etwas „nicht zufrieden“ seien.

21,45% aller Informationsfragen dienen der Exploration von sonstigem Wissen, zum Beispiel zu Lernerfahrungen, zur Textproduktion oder zur Aufgabenstellung. Sieben der neun Schreibtutoren machen davon Gebrauch. Es folgen einige Beispiele:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragennr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(110) Aber wenn du länger darüber nachdenkst, dann schon, also ist das nur wenn du unter Zeitdruck arbeitest?
102	2	(112) Also wie du das anders formulieren könntest, weißt du dann im Nachhinein schon?
104	11	(184) Wie bistn du da vorgegangen • bei der Einleitung?
104	15	(333) Woran liegt das?
104	20	(613) • • Ehm ((1,5s)) warum glaubst du, dass die nicht so wichtig sein könnten?
104	22	(621) Warum meinst du denn, dass du das nicht kannst?
304	25	(116) Habt ihr das so gelernt? • • Im Kurs? • Oder?
311	35	(588) Und womit möchtest du deinen Text abschließen?
502	37	(46) Kannst du dich überhaupt noch dran erinnern?
601	42	(78) Haste denn schon/ schon viel geübt mir solchen Grafiken und so-was?
601	47	(305) ((1s)) Hasta desde macht man das im Spanischen, richtig?

Tabelle 42: Auswahl explorativer Informationsfragen: Sonstiges

Nur 2,55% der Informationsfragen dienen der Evaluation des Gesprächs, also dazu, die Zufriedenheit des Schreibers mit der Beratung zu erfragen. Sie werden in vier der neun untersuchten Gespräche verwendet. Es folgt eine kleine Auswahl:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(888) Aber was hast du jetzt für ein Gefühl?
104	4	(1200) ((1s)) Hattest du den Eindruck, das ging jetzt leichter, wenn man sich das vorher in so kleine Abschnitte teilt?
311	6	(680) So, was ((1s)) hat dir jetzt das/ • • das was gebracht?
506	7	(619) War das jetzt/ war das gut für dich?

Tabelle 43: Auswahl an Informationsfragen: Evaluation

Die Schreibtutoren fragen nach dem „Gefühl“ oder „Eindruck“, ob die Schreibberatung „gut“ war oder „was gebracht hat“. Sie evaluieren meist das komplette Gespräch, aber auch einzelne erprobte Strategien (z.B. 104.4).

4% der Informationsfragen werden zur Ergebnissicherung verwendet. Drei der neun Schreibtutoren erfragen so herausgearbeitete Strategien und Tipps, wie folgende Beispiele, bei denen Auffälligkeiten fett markiert sind, zeigen:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	4	(972) Wenn du jetzt beim nächsten Mal so ne Grafik vor dir liegen hast, • • worauf du so grundsätzlich achten musst, wenn du darüber schreibst?
104	6	(1169) Wenn ich dir jetzt aber ne ganz andere • • Grafik geben würde ((1s)) mit irgendwas anderem , wie würdest du dann vorgehen?
104	9	(1226) Wie würdest du dann jetzt versuchen, die Einleitung zu formulieren?
311	10	(422) Also wir denken jetzt gar nicht daran, dass du • • vielleicht ein Zeitproblem hast, sondern dass du die Aufgabe jetzt nochmal überarbeiten kannst. • • Wie würdest du das jetzt nochmal angehen? ((3s)) Diese Aufgabe?

Tabelle 44: Auswahl an Informationsfragen: Ergebnissicherung

Die Schreibtutoren verweisen zur Ergebnissicherung auf zukünftige Situationen, was durch temporale Deiktika wie „jetzt“, „dann“ oder „beim nächsten Mal“ realisiert wird (vgl. Ehlich 1979). Dabei stellen sie durch Adverbien wie „jetzt nochmal“ und Adjektive wie „grundsätzlich“ heraus, dass das, was in der Beratung an einem konkreten Textbeispiel erarbeitet wurde, generalisierbar auf eine „ganz andere“ Grafik zu „irgendwas anderem“ ist.

26,9%, also mehr als ein Viertel aller Informationsfragen dienen der Verständnissicherung. Sie kommen in allen Gesprächen vor, was zeigt, dass den Schreibtutoren die Verständnissicherung, die nach Becker-Mrotzek (2009: 74f.) eine Komponente von Gesprächskompetenz ist, wichtig ist. Zunächst folgen einige Beispiele, in denen die Schreibtutoren Aussagen der Schreiber im Text oder im Gespräch nicht verstanden haben. Auffällige Formulierungen sind hervorgehoben.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
101	1	(210) Was meinst du mit „schnellst“?
102	19	(673) • • Du möchtest aber sagen , dass man krank wird oder was möchtest du da an der Stelle sagen ?
102	20	(682) Hab ich das richtig verstanden so?
102	22	(790) Was ich jetzt an der Sache nicht verstanden habe, was meinst du mit halbfertiges Essen?
104	27	(164) Wie meinst du das mit den ganzen Text bauen?
104	28	(167) Meinst du das jetzt vom Umfang her?
306	46	(337) ((1s)) Ehm ((1s)) Was meinst du... „Die die Deutschen müssen sich daran gewöhnen, ((1s)) dass ehm ((3s)) ausländische Kultur und andere Religionen in Deutschland entwickelt werden.“ Ehm ehm ((1s)) was meinst du ge/ genau damit?
506	66	(415) Das hab ich nicht verstanden . Also was das/ was wolltest du damit sagen ?
506	67	(451) Du willst ja sagen , dass die Bürgerrechte irgendwie/ ((2s)) hier irgendwie etabliert sind, oder?
601	71	(480) Aber was willst du genau mit dem letzten Satz eben sagen ?

Tabelle 45: Auswahl an Informationsfragen: Verständnissicherung – der Schreibtutor versteht den Schreiber nicht

Auffällig sind zwei Formulierungen. Erstens äußern die Schreibtutoren häufig Fragen mit „was meinst du mit...“, z.T. variiert durch „was willst/ möchtest du mit... sagen“. Hier werden den Schreibern auch Aussageabsichten unterstellt – „Du möchtest aber sagen“ (102.19) und „Du willst ja sagen“ (506.67) – wobei die Schreibtutoren sich fragend versichern, ob die Unterstellungen richtig sind. Mit dem Gebrauch der Partikel „aber“ macht der Tutor deutlich, dass die im Text realisierte Aussage seiner Meinung nach von der Aussageabsicht des Schreibers abweicht (vgl. Hoffmann 2014: 417). Mit der Partikel „ja“ kennzeichnet der Tutor die von ihm vermutete Aussageabsicht des Schreibers als gewiss (vgl. Hoffmann 2014: 413-415.). Auf die Funktion der Abtönungspartikel „ja“ wird im kommenden Unterkapitel ausführlich eingegangen. Zweitens werden Ich-Botschaften formuliert, in denen der Schreibtutor aus einer Leserperspektive spiegelt, welche Aussagen er nicht verstanden hat (z.B. 102.20, 102.22, 506.66). Nach den Prinzipien des Peer Tutoring ist diese Strategie der Unterstellung vorzuziehen.

Die folgenden Fragen verwenden die Schreibtutoren, wenn sie sicherstellen wollen, vom Schreiber verstanden worden zu sein:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	5	(72) Kannst du dir darunter was vorstellen?
102	10	(337) • Verstehst du, was ich nicht verstanden hab?
102	14	(509) ((2s)) Ist das nachvollziehbar?
502	58	(318) Hm. ((2s)) Verstehst du denn, warum ich hier verwirrt war?

Tabelle 46: Auswahl an Informationsfragen: Verständnissicherung – der Schreibtutor stellt sicher, ob er verstanden wurde

Hier verwenden die Schreibtutoren häufig das Verb „verstehen“ oder fragen, ob ihre Aussagen „nachvollziehbar“ seien und die Schreiber sich „darunter was vorstellen“ können.

Es kommt vor, dass die Schreibtutoren die Texte nicht lesen können und nachfragen:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
101	3	(459) Muss ja/ war doch groß, oder nicht?
102	11	(381) Ach da stand gar nicht „Gründe“?
102	17	(658) ((1s)) Ich/ was sollte das heißen? • • Und „sich“? Sollte das „sich“ heißen? Ich konnte das nicht lesen.
506	65	(317) Ist das ein kleines „F“?

Tabelle 47: Auswahl an Informationsfragen: Verständnissicherung – der Schreibtutor kann die Schrift des Schreibers nicht lesen

Zuletzt folgen Beispiele für Situationen, in denen die Schreibtutoren sich vergewissern, dass sie über den gleichen Textabschnitt oder Grafikauszug reden wie die Schreibtutoren:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
104	36	(1063) ((1s)) Du willst ja grad hier diesen Abschnitt hier beschreiben, oder?
306	43	(197) Ja. • • • Ehm was willst du damit sagen? Also was/ an welchen Punkt auf der Graphik beziehst du dich damit?
311	56	(612) Okay. • Also zum Beispiel diesen Satz, der anfängt mit „deswegen“. ((1s)) Hier ist das, glaub ich, ne?

Tabelle 48: Auswahl an Informationsfragen: Verständnissicherung – der Schreibtutor und der Schreiber suchen eine Textstelle/ Grafikstelle

Hier wird deiktisch mit Ausdrücken wie „diesen“, „hier“ oder „damit“ auf den Text oder die Grafik verwiesen. Welche Text- bzw. Grafikstellen gemeint sind, kann aus den sich anschließenden Sprachhandlungen geschlossen werden. Mit 2,55% der Informationsfragen sichern die Schreibtutoren, dass die Schreiber mit Vorschlägen und Änderungen einverstanden sind. Drei Schreibtutoren machen davon Gebrauch, wie folgende Auszüge illustrieren:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	3	(255) Hört sich das gut an?
506	6	(295) Ist das das, was du sozusagen wolltest?
506	7	(484) Ist das/ ist das/ klingt das für dich gut, ja?

Tabelle 49: Auswahl an Informationsfragen: Einverständnis

Hier fragen die Schreibtutoren, ob die neue Formulierung „gut klingt“ oder „sich gut anhört“. Damit greifen sie einen Aspekt aus der Schulung auf, nämlich, Aussagen durch das laute Vorlesen auf ihre Angemessenheit zu überprüfen. Außerdem fragen sie, ob durch die neue Formulierung die Mitteilungsabsicht der Schreiber („was du sozusagen wolltest“ 506.6) erreicht ist. Zur Koordination dienen 3,64% der Informationsfragen. Sie lassen sich in fünf der neun transkribierten Gespräche finden und werden beispielsweise wie folgt formuliert:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(5) • • Ehm soll ich vielleicht erstmal ein bisschen was über mich erzählen oder möchtest du direkt anfangen mit dem Text eh?
311	5	(52) • • Willst du lesen oder soll ich lesen?
311	6	(637) Denn ((1s)) ehm, • • wenn man • auf Deutsch... ((1,5s)) Ich mach das nochmal hier fertig, okay?
601	10	(329) Brauchst du nen Bleistift?

Tabelle 50: Auswahl an Informationsfragen: Koordination

Es handelt sich einerseits um rein organisatorische Fragen nach Arbeitsmaterialien (601.10) oder der Begründung von Unterbrechungen, z.B. wenn die Tutoren oder die Schreiber etwas notieren (311.5), andererseits um das Abstimmen des gemeinsamen Vorgehens (102.1, 311.5), was den kollaborativen Charakter der Beratung und die symmetrische Beziehung zwischen Schreibtutor und Schreiber unterstreicht. Mit 9,45% der Informationsfragen thematisieren sechs der neun Schreibtutoren die Schreibprozesse der Schreiber. Hier wird ein Großteil der Beispiele vorgestellt, da die Prozess-orientierung ein wesentliches Element der tutoriellen Schreibberatung ist. Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Schreibprozess im Ganzen:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
101	1	(351) Wie ist das denn, wenn du sonst Texte schreibst?
601	22	(234) Kannst du nicht... Hast du das auch im Spanischen nie gemacht?

Tabelle 51: Auswahl an Informationsfragen: Schreibprozess generell

Häufig fragen die Schreibtutoren allgemein nach dem Vorgehen bei der Textproduktion (101.1). Hierbei stellen sie Bezüge zum Schreiben in der Erstsprache her, um möglicherweise vorhandene Strategien als Ressource für das Schreiben in der Fremdsprache zu nutzen (601.22), was sich nach Brinkschulte und Mudoh (2009) als hilfreich erwiesen hat. Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Planungsphase und die Auseinandersetzung mit der Vorlage:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
104	4	(240) Eh machste dir am Anfang Stichpunkte oder sowas?
104	5	(244) Probierst einfach drauf los, oder?
104	6	(409) Wie bist du denn vorgegangen, als du die Grafik also zum ersten Mal gesehen hast?
104	7	(410) Hast du die irgendwie eingeteilt? • • Oder/ ((1s)) oder / wie hast du die Informationen da rausgeholt?
104	8	(437) Und dann?
104	9	(441) Was hast du dann gemacht?
104	10	(446) ((1,5s)) Also du hast ja nicht nur markiert. Du hast ja bestimmt noch irgendwas anderes gemacht, oder?
104	11	(447) ((2s)) Hast du noch genauer angeguckt oder irgendwas?
306	14	(298) ((3s)) So ((2s)) ehm ((3s)) also hast du ehm/ ((1s)) und wie hast du eigentlich denn dein/ dein Schreiben/ den Prozess geplant?
306	15	(298) Also hast du dir erst Stichpunkte gemacht oder hast du das in einem so runtergeschrieben?
601	20	(225) Und hast du dir vorher irgendwelche Stichpunkte gemacht oder so?
601	21	(226) Hast du dir geschrieben/ hast du aufgeschrieben, was du gerne da-rein haben möchtest oder wie?

Tabelle 52: Auswahl an Informationsfragen: Schreibprozess – Planung

Interessant sind die Fragen aus dem Textfeedbackgespräche 104 zwischen dem DGS-Studenten Sebastian und der russischsprachigen C1-Kursteilnehmerin Dascha. Sebastian bietet Dascha, die im Gespräch eher passiv ist und kurze Antworten gibt, zwei Optionen an. Er fragt sie, ob sie sich „am Anfang Stichpunkte oder sowas“ (104.4) mache oder „einfach drauf los“ (104.5) probiere. Nach Stichpunkten fragen auch die Schreibtutorinnen Kira (601.20)

und Anne (306.15). Anne stellt ähnlich wie Sebastian gegenüber, ob die Schreiberin sich „erst Stichpunkte gemacht“ oder den Text „in einem so runtergeschrieben“ habe. Sebastian geht außerdem ausführlich auf die Verarbeitung der Vorlage ein. Nachdem Dascha seine erste sehr allgemeine Frage zum Umgang mit der Grafik (104.6) nicht beantwortet, konkretisiert er, ob sie die Grafik „irgendwie eingeteilt“ und „die Informationen da rausgeholt“ habe (104.7). Durch kurze Nachfragen (104.8, 104.9) ermuntert er sie, ihre Antworten weiter auszuführen. Dascha sagt, sie habe wesentliche Informationen markiert. Hier hakt Sebastian nach. Er unterstellt ihr, „ja nicht nur markiert“, sondern „ja bestimmt noch irgendwas anderes gemacht“ zu haben (104.10). Hier fällt wieder die operationale Prozedur „ja“ auf, mit der Sebastian die Wissensverarbeitung steuert. Er besteht geradezu darauf, dass Dascha noch „irgendwas anderes“ gemacht haben muss, was sie ausführen soll. Als Dascha von sich aus nichts dazu sagt, bietet Sebastian ihr wieder eine Option an („noch genauer angeguckt“ 104.11).

Es zeigt sich, dass die Schreibtutoren den Schreibprozess ausführlich besprechen. Sie handeln damit prozessorientiert, auch wenn in der Anliegenbearbeitung die konkrete Arbeit am Text überwiegt. Folgende Fragen beziehen sich auf den Formulierungsprozess:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	3	(954) Und ((1s)) ehm also ich/ also ich weiß ja nicht, hast du ich beim Schreiben, also beim Aufbau deines Textes an die drei Fragen wahrscheinlich auch an orientiert, oder?
311	16	(21) Hast du/ hast du auf nen Aufbau geachtet bei dem Text oder nicht?
311	18	(37) Hast du drauf geachtet, ne Einleitung zu schreiben?

Tabelle 53: Auswahl an Informationsfragen: Schreibprozess – Formulierung

Zum Formulierungsprozess stellen die Schreibtutoren verhältnismäßig wenig Fragen. Sie beziehen sich dabei vorwiegend auf den Aufbau, also auf die Makrostruktur. Zuletzt folgen Beispiele zum Überarbeitungsprozess:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
101	2	(351) Hast du dann irgendwie noch Zeit da durchzugucken oder so?
306	12	(265) Ach so. Du hast vorher den Text ganz anders geschrieben gehabt?
306	13	(272) Und dann hast du nochmal den ganzen Text umgestellt?
601	20	(225) Und hast du dir vorher irgendwelche Stichpunkte gemacht oder so?
601	24	(657) Hast du den Text nochmal Korrektur gelesen?
601	26	(661) Noch nicht/ nicht nochmal überarbeitet?

Tabelle 54: Auswahl an Informationsfragen: Schreibprozess – Überarbeitung

Die Schreibtutoren fragen nicht nach konkreten Überarbeitungsstrategien, sondern danach, ob überhaupt noch Zeit zum Überarbeiten blieb (101.2) und Änderungen vorgenommen wurden (601.24+26). Die Schreibtutorin Kira fragt zunächst, ob Luis „den Text nochmal Korrektur gelesen“ (601.24), dann, ob er ihn „nochmal überarbeitet“ (601.26) habe, was verdeutlicht, dass Überarbeiten häufig nur als formale Korrektur von Fehlern auf der Mikroebene verstanden wird. In Textfeedbackgespräch 306 schildert die chinesische Schreiberin Mai-Lin, dass

sie den Text komplett vorgeschrieben, dann Änderungen vorgenommen und den Text noch einmal komplett neu geschrieben habe. Hier fragt die Tutorin Anne überrascht nach (306.12+13). Die Anmerkungen zu den Kategorienbögen zeigen, dass chinesische Schreiber häufig eine Reinschrift des Textes vornehmen. Anne thematisiert dies durch ihre Nachfragen und merkt an, dass diese Strategie sehr zeitraubend sei.

Die Thematisierung von Leerstellen, also unver- oder unvollständigen Textstellen, macht mit 0,73% nur einen sehr geringen Teil der Informationsfragen aus. Es handelt sich um zwei Fragen, die in zwei der neun Gespräche gestellt werden:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
502	1	(332) ((1s)) Dann eh ((1s)) joa. ((1s)) Gibt's in den nächsten Sätzen noch was, was dir so auffällt sonst?
506	2	(238) Ja. Okay was/ was fällt dir auf?

Tabelle 55: Informationsfragen: Leerstellen

Diese Fragen sind nicht zielführend, da die Schreiber nach einer ‚richtigen‘ Antwort suchen. Sie gehen davon aus, dass den Schreibtutoren etwas aufgefallen ist, was ihnen nun auch auffallen muss. Der Gesprächsverlauf zeigt aber, dass den Schreibtutoren selbst nichts aufgefallen ist, was die Schreiber suchen sollen. Die Fragen scheinen eher dazu zu dienen, den Schreibern Redezeit einzuräumen und selbst Zeit zu gewinnen, um das weitere Vorgehen zu planen. Mit 3,27% der Informationsfragen erfragen vier der neun Schreibtutoren Änderungsvorschläge, ohne Vorgaben zu machen. Auffälligkeiten sind fett gedruckt.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(195) Was würdest du denn sagen?
102	2	(287) Was würdest du sagen, was ist eine schönere Konstruktion fürs Schreiben?
104	3	(279) Eh, ehm w/ w/ was würdest du denn alles in die Einleitung normalerweise reinschreiben wollen?
502	6	(388) •• Also... •• oder was ••• hättest du da noch so für Ideen?
506	8	(238) Wa/ was würdest du anders machen?
506	9	(262) ((1s)) Wie/ wie würdest du schreiben?

Tabelle 56: Informationsfragen: Änderungen

Diese Informationsfragen werden meistens mit Konjunktivformen („würdest“, „hättest“) realisiert. Die Schreibtutoren nutzen diese Fragen an Stellen, an denen mehrere gleichwertige Lösungsmöglichkeiten vorliegen oder die Lösung noch offen ist, um den Schreibern die Verantwortung für den Lösungsprozess zuzuschreiben.

Es konnte gezeigt werden, dass Informationsfragen meist der Exploration und der Verständnissicherung dienen, aber auch in der Anliegenbearbeitung zur Reflexion über den Schreibprozess oder zur Lösungsfindung genutzt werden. Es handelt sich dabei um Fragen, bei denen der Schreiber die Antwort nicht kennt oder nicht zuverlässig antizipieren kann.

8.1.2 Examensfragen

Nach von Kügelgen (2009: 353) unterscheidet sich der Zweck der Examensfrage vom Zweck der Informationsfrage, denn S erfragt etwas, obwohl auf seiner Seite kein Wissensdefizit vorliegt. Er möchte vielmehr überprüfen, ob H die Frage beantworten kann, also ob er über das notwendige Wissen verfügt. Es ergibt sich demnach folgendes Handlungsmuster:

Sprachliches Handlungsmuster der Examensfrage	
<i>Zweck</i>	<i>Mittel</i>
Überprüfung des Vorhandenseins von Wissen bei H	Thematisierung eines unvollständigen Wissens durch S
<i>Sprachliche Umsetzung</i>	
Vervollständigung des Wissens über Rhema-Lieferung durch H	Einbettung des zu prüfenden Wissens in ein Thema und Umreißung des Rhema durch S

Tabelle 57: Sprachliches Handlungsmuster der Examensfrage nach von Kügelgen 2009: 353

Um zu überprüfen, ob ein bestimmtes Wissen bei H vorliegt, spricht S das Thema an und formuliert eine Frage, auf die H das Rhema liefern soll. Diese Instrumentalisierung der Frage tritt üblicherweise in Prüfungen auf, weswegen sie als „Examensfrage“ bezeichnet wird. Zwischen S und H entsteht eine Hierarchie. S bestimmt, welches Wissen H aktivieren und verbalisieren soll. H kommt die Aufgabe zu, die richtige Antwort zu liefern. Das Muster ist auch aus dem Unterricht vertraut, wenn der Lehrer beispielsweise das Vorwissen seiner Schüler prüfen oder Ergebnisse sichern möchte. Ein typisches Beispiel für Examensfragen findet sich im Gespräch 104. Der Transkriptauszug beginnt in einer Diskussion der Grafikvorlage zum Thema Übergewicht. Sebastian thematisiert in s543 einen neuen Abschnitt der Grafik. Er stellt Dascha mehrere Fragen, die durch Fettdruck hervorgehoben sind.

[215]

	543 [18:45.9]	544 [18:47.9]
Sebastian [v]	ersten Abschnitt behandelt. • • • Wie würdest du den hier beschreiben? Von/	

[216]

	545 [18:50.2]
Sebastian [v]	von fünfundachtzig bis fünfundneunzig? ((1,5s)) Was ist da besonders?
Dascha [v]	Die

[217]

	547 [18:53.7]	548 [18:54.9]	549 [18:56.7]	550 [18:58.1]
Sebastian [v]	Für wen?	Ja.	((1,5s)) Und für Jungen?	
Dascha [v]	Tendenz steigt?	Für ehm Mädchen.		

[218]

	551 [19:00.6]	552 [19:05.6]	553 [19:05.9]	554 [19:06.8]
Sebastian [v]		Genau. Aber nicht so stark. Das ist		
Dascha [v]	((1,5s)) Auch ehm • • (nicht) so viel.		Nicht stark.	

Sebastian [v]	555 [19:07.1] 556 [19:07.7] 557 [19:08.1] wichtig. Ja. Dass man, dass man dann eben auch den Unterschied merkt.
---------------	--

Transkriptauszug 9: Textfeedbackgespräch 104, Segmente 543-557

Sebastian fragt Dascha, was in einem bestimmten Ausschnitt der Grafik, die beiden während des Gesprächs vorliegt, besonders sei (s543-s544). Dascha antwortet „Die Tendenz steigt?“ (s545), wobei sie am Ende ihrer Aussage die Stimme hebt, was ihrer Antwort trotz der Satzform die Illokution einer Frage verleiht. Dieses Verhalten lässt sich häufig im Unterrichtsdiskurs bei Schülerantworten beobachten. Die Antwort wird dem Lehrer als Option fragend angeboten. Er soll bestätigen, dass die Antwort richtig ist. Sebastian gibt Dascha keine Bestätigung. Stattdessen stellt er in s547 eine Frage, die Dascha dazu bewegen soll, ihre unspezifische Antwort zu präzisieren. Er möchte wissen, „für wen“ die Tendenz steigt. Dascha liefert die passende Antwort (s548), welche Sebastian durch ein „Ja“ (s549) bestätigt. Gerade diese Bestätigung zeigt, dass es sich bei Sebastians Frage um eine Examensfrage handelt. Um Daschas Aussage weiter zu präzisieren und sie dazu anzuregen, sich mit der Grafik auseinanderzusetzen, fragt Sebastian in s550 nach der zweiten in der Grafik dargestellten Teilpopulation, die Dascha bisher nicht erwähnt hat. Sie antwortet knapp „Auch“ und ergänzt nach kurzem Zögern „nicht so viel“ (s551). Sebastian bestätigt, dass Dascha die richtige Antwort gegeben hat („Genau.“ s552) und paraphrasiert „Aber nicht so stark“ (s553), was Dascha wiederholt („Nicht stark.“ s554). Es lässt sich daraus schließen, dass die Paraphrasierung als Korrektur zu verstehen ist. Eine Tendenz steigt stark oder schwach, nicht viel oder wenig. Daschas Aussagen beschränken sich in diesem Transkriptausschnitt syntaktisch auf einen einfachen Hauptsatz (Erwerbsstufe 1) und drei unvollständige Sätze ohne finites Verb (Erwerbsstufe 0). Diese knappen Rhemalieferungen sind typisch für Antworten auf Examensfragen. Sebastian schließt die Betrachtung des Grafikausschnitts mit einer Erklärung ab (s554-s557). Er betont, dass der Unterschied zwischen den Teilpopulationen beschrieben werden muss. Hierauf wollte er demnach mit seinen Fragen hinaus.

In acht der neun transkribierten Gespräche stellen die Schreibtutoren Examensfragen. Besonders auffällig ist das Gespräch 102, in dem 44 Examensfragen gestellt werden. Insgesamt sind 23,84% der von den Schreibtutoren gestellten Fragen Examensfragen, d.h. knapp ein Viertel aller Fragen zielt auf Antworten der Schreiber, die den Schreibtutoren bereits bekannt sind. Jedoch geht der Zweck dabei über den in der Tabelle 57 dargestellten hinaus. S möchte nicht lediglich überprüfen, ob H ein bestimmtes Wissen hat.

Durch die Aktivierung dieses Wissens möchte S

- H auf Leerstellen in seinem Text aufmerksam machen und inhaltliche Ergänzungen erfragen (16/135 Fragen),
- H zur Lösungsfindung und/ oder -formulierung anregen (35/135 Fragen),
- bestimmte Begriffe problematisieren (8/135 Fragen),
- H zur Analyse seines eigenen Textes anregen (23/135 Fragen),
- H zur Analyse der Grafik anregen (41/135 Fragen) oder
- Strategien erfragen (12/135 Fragen).

Es ergeben sich damit sechs Unterkategorien der Examensfrage, die quantitativ folgendermaßen verteilt sind:

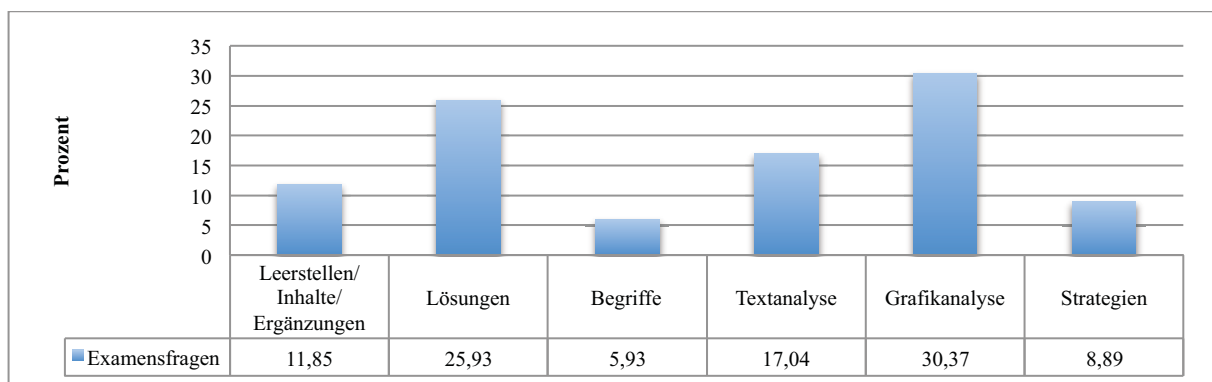


Abbildung 240: Verteilung der Unterkategorien der Examensfragen in Prozent, n = 135

In fünf der neun transkribierten Gespräche instrumentalisieren die Schreibtutoren die Examensfrage, um die Schreiber auf Leerstellen in ihren Texten aufmerksam zu machen und inhaltliche Ergänzungen zu erfragen. Mit 11,85% ist dieser Zweck eher selten. Es folgt eine Auswahl an Beispielfragen:

Gespräch	Fragenr.	Transkriptauszug
101	2	(242) Da • ist halt die Frage, gibt es noch andere Möglichkeiten?
102	1	(483) Was gibt es denn vielleicht noch für andere Sachen?
102	3	(575) Wenn du jetzt mal überlegst, was könnte denn noch ein Unterschied sein vielleicht?
102	4	(581) Kann man den vielleicht denn ehm ((1s)) an etwas anderem festmachen?
304	1	(136) Also • • fallen dir noch irgendwie große Einwanderergruppen ein oder?
304	2	(194) Und was gibts denn/ • was könnte man denn sonst noch so für aktuelle Gründe nennen für den Anstieg bis heute?
306	1	(226) Ehm • kannst du dir vielleicht sogar noch nen Grund vorstellen, warum/ • • warum das noch steigt?

Tabelle 58: Auswahl an Examensfragen: Leerstellen/ Inhalte/ Ergänzungen

Häufig wird nach Gründen für die in der Grafik dargestellten Entwicklung gefragt. Die Schreibtutoren geben keine Hinweise zur Lösungsfindung. Die Schreiber müssen allein ihr Wissen befragen.

Examensfragen werden in sieben der neun Gespräche mit dem Zweck, die Schreiber zur Lösungsfindung und/ oder -formulierung anzuregen, gestellt. Dies ist die zweithäufigste Instrumentalisierung und betrifft gut ein Viertel aller Examensfragen. Auffällige Formulierungen sind fett markiert.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(155) Also wie würdest du das dann ((1s)) vielleicht anders formulieren ?
102	2	(203) Wie könnte man denn das trotzdem mit einbringen ?
104	8	(381) Wie würdest du das dann im Text irgendwie formulieren ?
104	9	(541) Was könnte man dann hier zum Beispiel unter den ersten hinschreiben ?
104	10	(543) ••• Wie würdest du den hier beschreiben ?
104	13	(646) ((4s)) Also diese beiden Zahlen zum Beispiel. Wie könnte man die irgendwie beschreiben ?
306	27	(174) Wie könnte man das sagen ?
601	32	(268) Ehm ((1s)) kannst du dir vorstellen irgendwie, wie man/ wie man diesen Satz irgendwie ändern kann, dass man da son bisschen was Verständlicheres raus macht ?
601	33	(303) Ja genau. Wie kann man so ne Zeitspanne irgendwie • ausdrücken ?
601	35	(314) ((2s)) Ja. ((1s)) Ehm ((1s)) Kannst du das irgendwie verbalisieren ?

Tabelle 59: Auswahl an Examensfragen: Lösungen

In allen genannten Beispielfragen fordern die Schreibtutoren die Schreiber auf, Lösungen zur Verschriftlichung vorzuschlagen. Hierfür wird meist das Verb „formulieren“ genutzt, außerdem kommen die Verben „verbalisieren“, „beschreiben“, „sagen“, „ausdrücken“, „einbringen“ und „hinschreiben“ vor. Die Schreibtutoren betonen damit, dass der Schreiber die Lösung nicht nur nennen oder diskutieren, sondern schriftlich ausformulieren soll. Interessant ist eine Frage aus dem Textfeedbackgespräch 601. Die Tutorin Kira, die sich mit der Formulierung ihrer Frage offensichtlich schwer tut, fordert Luis zu einer Neuformulierung auf, damit er aus seinem Ausgangssatz „da son bisschen was Verständlicheres raus macht“ (601.32), womit sie den Satz als unverständlich bewertet, was sie zugleich durch „son bisschen“ abschwächt. In drei der neun Transkripte finden sich Examensfragen, mit denen die Schreibtutoren bestimmte Begriffe problematisieren, d.h. ihre Bedeutung erfragen oder ihr Verständnis mit dem der Schreiber abgleichen. Mit 5,93% betrifft dies nur einen kleinen Anteil der Examensfragen, die anhand folgender Beispiele illustriert werden:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(733) Nur, dass •• dass dir das einfach klar ist, dass wenn du zwei ((1s)) Gegensätze hast, dass du die auch durch irgendeine Verbindung/ wie nennt man sowas, weißt du wie man sowas nennt?
102	2	(747) ((1s)) Was haben wir gerade gesagt, was sind das hier?
102	3	(756) ••• Genau zum Beispiel, genau. Und Nachteile und?
102	5	(875) Dann sagt man nicht „dafür“, sondern?

Tabelle 60: Auswahl an Examensfragen: Begriffe

Die Beispiele stammen aus dem Textfeedbackgespräch 102 zwischen der DGS-Studentin Christina und der B2-Kursteilnehmerin Janna aus Georgien. Es gibt auf alle Fragen eindeutige Ein-Wort-Antworten, die Christina erwartet. Im ersten Beispiel soll Janna sich als Strategie notieren, Gegensätze durch Konnektoren voneinander abzugrenzen. Christina will also auf die Antwort „Konnektoren“ hinaus und gibt diese später selbst, weil Janna den Ausdruck nicht kennt. Im zweiten Beispiel geht es erneut um Konnektoren, weswegen Christina fragt: „Was haben wir gerade gesagt, was sind das hier?“ (102.2) Die Sequenz erinnert stark an eine Unterricht- oder Nachhilfesituation. Anstatt, dass Christina einfach vorgibt, dass sie noch einmal über Konnektoren sprechen will, hält sie ihr dieses Wissen vor und prüft Janna. In den letzten beiden Beispielen nennt Christina jeweils einen Ausdruck, zu dem sie das Antonym sucht. Sie nennt „Nachteile“ (102.3) und erwartet „Vorteile“, sie sagt „dafür“ (102.5) und möchte die Antwort „dagegen“ evozieren. Das Erfragen von Begriffen mit dem Muster der Examensfrage erweist sich selten als zielführend, da die Schreiber die gesuchten Begriffe häufig nicht kennen und es zu Ratespielen kommt. Schreibtutoren verwenden in drei der neun Gespräche Examensfragen, um die Schreiber zur Analyse ihrer eigenen Texte und zur konkreten Arbeit an den Texten anzuregen. 17,04% aller Examensfragen werden zu diesem Zweck gestellt. Auffällig ist auch hier das Gespräch 102 mit 17 Textanalysefragen. Hierbei handelt es sich um das Gespräch mit den insgesamt meisten Examensfragen.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	6	(458) • • Also hast du dann wie viel Argumente?
102	10	(516) Wo sprichst du dann hier von?
102	11	(518) Und hier sprichst du wieder?

Tabelle 61: Auswahl an Examensfragen: Textanalyse

Christina fragt Janna, „wie viel Argumente“ (102.6) sie in ihrem Text habe, womit sie Janna anregt, sich von der Mikroebene ihres Textes zu lösen und einen Überblick zu gewinnen, wie ihr Text aufgebaut ist. Hierauf bauen die späteren Fragen auf, in denen Christina fragt, worüber Janna in bestimmten Textabschnitten spreche (102.10+11). Es kann anhand des Transkripts rekonstruiert werden, dass Janna durch diese Fragen geleitet eine Verbindung zwischen Textteilen, die bisher losgelöst voneinander stehen, erkennt.

Am häufigsten (30,37%) wird die Examensfrage instrumentalisiert, um die Schreiber zur Analyse der Grafik anzuregen. In drei der neun Gespräche sind diese Fragen zu finden.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(148) Beantwortet die Grafik ähm • die Frage, warum das so häufig ist?
104	10	(476) ((2s)) Ist denn n großer Unterschied zwischen/ zwischen fünfundachtzig und eh fünfundneunzig und zweitausend?
104	19	(667) Ist das/ ist das viel mehr oder ist das nur ein bisschen mehr?
104	28	(830) • • Aber eh wie groß war denn hier der Unterschied • zum Beispiel?
104	37	(1238) Aber geht's hier um Erwachsene in der Grafik?

Tabelle 62: Auswahl an Examensfragen: Grafikanalyse

Christina fragt in den vorliegenden Beispielen, wie groß bestimmte Unterschiede zwischen verschiedenen Jahren seien (104.10, 104.19, 104.28), womit sie Janna Ansatzpunkte bietet, ihre Grafikbeschreibung zu präzisieren. Christina und Sebastian machen die Schreiberinnen außerdem auf Aspekte der Grafik aufmerksam, die in ihren Texten sachlich falsch dargestellt werden. So fragt Christina, ob die Grafik die Frage beantworte, „warum das so häufig ist“ (102.1). Sie spielt darauf an, dass nach Jannas Text aus der Grafik nicht nur die Entwicklung, sondern auch die Gründe dafür abzulesen seien. Sebastian fragt, ob es „hier um Erwachsene in der Grafik“ (104.37) gehe, da Dascha in ihrem Text hervorhebt, dass sowohl Erwachsene als auch Kinder unter Übergewicht leiden. Die Examensfragen machen die Schreiberinnen auf diese sachlichen Fehler aufmerksam. Werden Examensfragen zur Auseinandersetzung mit der Grafik gestellt, erinnert das Vorgehen häufig an den fragend-entwickelten Unterricht. Es entsteht kein Dialog auf Augenhöhe, sondern eine klare Hierarchie zwischen dem didaktisch handelnden Tutor und dem als Schüler agierenden Schreiber.

Zuletzt nutzen die Schreibtutoren das Muster der Examensfrage, um die Schreiber zur Verbalisierung von Schreibstrategien anzuregen. Dies findet sich in drei der neun Gespräche und macht 8,89% aus. Es folgen typische Beispiele aus verschiedenen Textfeedbackgesprächen:

<i>Gespräch</i>	<i>Fragennr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
104	8	(1119) Also • • wie sind wir denn jetzt vorgegangen?
102	1	(551) ((4s)) Ja, was machst du dann, wenn du die genannt hast?
304	12	(281) Und was eh/ was könntest du quasi beim nächsten Mal • ehm besser machen?

Tabelle 63: Auswahl an Examensfragen: Strategien

Die Beispielfragen illustrieren drei Vorgehensweisen, um mit Examensfragen das Explizieren von Strategien zu evozieren. Mit der Frage „wie sind wir denn jetzt vorgegangen?“ (304.12) fordert Sebastian Dascha auf, den abgeschlossenen Problemlösungsprozess zu rekonstruieren, um so ein Muster abzuleiten, das sie zukünftig anwenden kann. Christina fragt Janna, wie sie weiter vorgehe, wenn sie Gründe genannt habe (102.1). Sie will darauf hinaus, dass Gründe nicht nur genannt, sondern erklärt werden sollen, was die beiden zuvor an einem Beispiel erarbeitet haben. Christina bezieht sich also wie Sebastian auf eine erarbeitete Problemlösung, lässt Janna aber die Rekonstruktion nicht offen, sondern lenkt sie stärker auf die relevanten Aspekte hin. Die DAF-Tutorin Lisa fragt den B2-Kursteilnehmer Francesco, was er „quasi beim nächsten Mal • ehm besser machen“ (304.12) könne. Sie bezieht sich dabei nicht auf eine durchlaufene Problemlösung, sondern auf Francescos ausführliche Schilderung, warum sein Schreibprozess bei dieser Textproduktion nicht optimal verlaufen sei, und richtet den Blick auf eine zukünftige Textproduktion („beim nächsten Mal“).

Das Handlungsmuster der Examensfrage kann anhand der analysierten Beispiele folgendermaßen für die untersuchten Textfeedbackgespräche modifiziert werden:

Sprachliches Handlungsmuster der Wissensaktivierungsfrage (Examensfrage)	
<i>Zweck</i>	<i>Mittel</i>
Aktivieren von Wissen bei H zur Anregung der Auseinandersetzung mit der Aufgabe (Grafik), dem Text, einzelnen Begriffen, Strategien und Lösungsmöglichkeiten	Thematisierung eines unvollständigen Wissens durch S
<i>Sprachliche Umsetzung</i>	
Vervollständigung des Wissens über Rhema-Lieferung durch H	Einbettung des zu aktivierenden Wissens in ein Thema und Umreißung des Rhema durch S

Tabelle 64: Modifikation des sprachlichen Handlungsmusters der Examensfrage nach von Kügelgen 2009: 353 zur Wissensaktivierungsfrage bezogen auf die untersuchten Textfeedbackgespräche

Das Abfragen von Wissen dient dem Zweck, die Überlegungen des Schreibers in eine bestimmte Richtung zu lenken, damit er sich mit seinem Schreibhandeln und seinem Text auseinandersetzt und sich als Schreibender entwickelt. Ich schlage daher an dieser Stelle vor, in Textfeedbackgesprächen von einer *Wissensaktivierungsfrage* zu sprechen, die mit den sprachlichen Mitteln einer Examensfrage realisiert wird.

8.1.3 Regiefragen

Nur ein geringer Teil von 8% der von den Schreibtutoren gestellten Fragen entspricht dem Handlungsmuster der Regiefrage. Sie finden sich in acht der neun transkribierten Gespräche. Das Muster wird nach von Kügelgen (2009: 364) folgendermaßen bestimmt:

Sprachliches Handlungsmuster der Regiefrage	
<i>Zweck</i>	<i>Mittel</i>
H verankert die (vorgegebenen) propositionalen Gehalte der Frage in seinem Wissen, indem er sie so geringfügig verarbeitet, wie es die hinsichtlich Richtung und Ziel in Gang gesetzte Suchprozedur vorschreibt	Strategische Setzung eines (Teil-) Wissens, das relevant für die Lösung der anstehenden (Teil-) Aufgabe ist, durch S
<i>Sprachliche Umsetzung</i>	
rhematische Vervollständigung der als Frage behandelten Regiefrage/ Anwendung des Wissens auf die anstehende Aufgabe durch H	Vorgabe des einschlägigen propositionalen Gehalts in unfertiger, Richtung und Ziel ihrer rhematischen Unvollständigkeit jedoch bezeichnender Form durch S

Tabelle 65: Sprachliches Handlungsmuster der Regiefrage nach von Kügelgen 2009: 364

Die Regiefrage lenkt den Schreiber stärker als die Examensfrage. Es wird nicht nur ein (Teil-) Wissen durch den Berater gesetzt, sondern es werden gezielt Informationen gegeben, die dem Schreiber die Rhema-Lieferung erleichtern. Diese Informationen geben eine Suchrichtung vor und enthalten Elemente, die der Schreiber zur Lösung des Problems benötigt. In den vorliegenden Transkripten finden sich 46 Regiefragen. Die Examensfrage tritt also etwa dreimal so

häufig wie die Regiefrage auf. Außerdem ist auffällig, dass Regiefragen häufig Examensfragen nachgelagert sind, d.h. wenn der Schreiber auf die Examensfrage hin nicht in der Lage ist, das Rhema zu liefern, werden mittels Regiefragen Hilfestellungen zur Verfügung gestellt. Die Regiefragen lassen sich denselben Zwecken zuordnen wie die Examensfragen. Die folgende Grafik zeigt die prozentuale Verteilung der beiden Fragemuster im Vergleich:

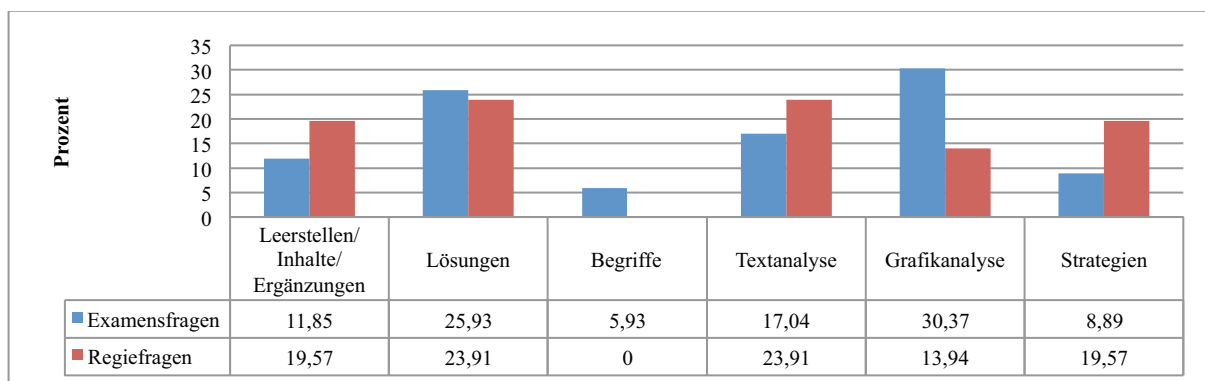


Abbildung 241: Verteilung der Unterkategorien der Examensfragen und Regiefragen in Prozent, $n_{\text{Examensfragen}} = 135$, $n_{\text{Regiefragen}} = 46$

Es fällt auf, dass Regiefragen nicht genutzt werden, um Begriffe zu klären. Am häufigsten dienen Regiefragen dazu, die Schreiber bei der Lösungsentwicklung und der Analyse der eigenen Texte zu unterstützen. Bei der Grafikanalyse reichen dagegen häufiger Examensfragen aus, woraus geschlossen werden kann, dass die Analyse eigener Texte für die Schreiber schwieriger ist und mehr Lenkung erfordert. Außerdem werden Regiefragen eingesetzt, um Leerstellen aufzuspüren und Strategien zu explizieren.

Es folgt ein Transkriptauszug aus dem Textfeedbackgespräch 101 zwischen der DGS-Studentin Tanja und dem C1-Kursteilnehmer Ismail. Sie gehen bei der Besprechung des Textes zeilenweise vor. Der Auszug setzt bei der Thematisierung des argumentativen Textteils ein, in dem Ismail zu begründen versucht, warum das Übergewicht bei Kindern steigt. Er liest einen Satz vor, auf den Tanja eingeht. Die Regiefragen sind durch Fettdruck markiert.

[76]

	111 [06:26.5]	112 [06:27.3]
Tanja [v]	Hmhñ´	
Ismail [v]		• Eh "Fastfood spielt hierbei auch eine große Rolle. • • Alle Kinder

[77]

	..	113 [06:35.2]	114 [06:36]
Tanja [v]		• • • Hmhñ´	Da
Ismail [v]	neigen dazu, Fastfood zu essen, obwohl das teuer ist."		Ja.

[78]

	..
Tanja [v]	hatt ich noch die Frage ehm, sollen die Kinder kein Fastfood essen, weil das

[79]

	..	116 [06:42.7]	117 [06:46.7]	118 [06:47.4]
Tanja [v]	teuer ist?			Ja vielleicht
Ismail [v]		• • ((1s)) Dann muss man das weglassen.	Obwohl	das teuer ist.

[80]

	119 [06:47.9]	120 [06:48.3]
Tanja [v]	kann man...	Also der Gedanke ist super, aber ehm ist das dann die Begründung,

[81]

	..	121 [06:53.7]
Tanja [v]	die in dem Text dann jetzt?	
Ismail [v]		Nein nein nein, • ist nicht. ((1s)) Also das Fastfood

[82]

	..	122 [07:00.8]	123 [07:01.2]
Tanja [v]		Hmhñ´	
Ismail [v]	ist eigentlich nicht so gut für Kinder.		Also • • eh sie bekommen zu viel

[83]

	..	124 [07:07.7]
Tanja [v]		Genau.
Ismail [v]	also Gewicht, wenn sie Fastfood/ wenn sie immer Fastfood essen.	Deswegen.

[84]

	125 [07:08.6]	126 [07:09.2]	127 [07:11.3]
Tanja [v]		Genau, dann solltest du vielleicht das irgendwie...	
Ismail [v]	Ja.		Alle Kinder neigen

[85]

	..	128 [07:15.3]	129 [07:16.1*]	130 [07:16.9]
Tanja [v]		Ja.		
Ismail [v]	dazu, Fastfood zu essen, obwohl das ungesund ist.		((1s))	Hmhñ´
Ismail [k]			<i>schreibt</i>	

Transkriptauszug 10: Textfeedbackgespräch 111, Segmente 543-130

Ismail liest folgenden Satz aus seiner Argumentation vor (s112):

Ausgangssatz	Alle Kinder neigen dazu, Fastfood zu essen, obwohl das teuer ist.
---------------------	---

Textauszug 25: Ausgangssatz einer Anliegenbearbeitung aus Text 101

Tanja stellt hierzu eine Regiefrage und thematisiert damit ein Anliegen (s115): „sollen die Kinder kein Fastfood essen, weil das teuer ist?“ Es handelt sich insofern um eine Regiefrage, als dass Tanja mit „weil das teuer ist“ ein strategisches Teilwissen setzt, das Ismail auf eine Schwäche in seiner Argumentation aufmerksam macht. Zwar mag es stimmen, dass Kinder Fastfood essen, obwohl es teuer ist, aber der Preis ist kein zentrales Argument, wenn es um Übergewicht geht. Ismail überlegt und schlägt vor, den Satz zu streichen. Hierbei handelt es sich um eine typische Strategie von Ismail. Er schlägt dreimal an Stellen, an denen er überfordert zu sein scheint, eine Streichung von Sätzen vor. Tanja ermutigt ihn, nicht aufzugeben („der Gedanke ist super“) und stellt eine weitere Regiefrage (s120): „ist das dann die Begrün-

„Begründung, die in dem Text dann jetzt?“ Mit dem Substantiv „Begründung“ gibt sie die Zielsetzung bei der Lösungsfindung vor. Ismail erkennt daraufhin die Schwäche seiner Argumentation und erklärt, dass Fastfood „eigentlich nicht so gut für Kinder“ (s121) sei, weil sie davon „zu viel also Gewicht“ (123) bekämen. Diese Argumentation ist schlüssig. Ismail formuliert eine Lösung:

Ausgangssatz	Alle Kinder neigen dazu, Fastfood zu essen, obwohl das teuer ist.
Lösung	Alle Kinder neigen dazu, Fastfood zu essen, obwohl das ungesund ist.

Textauszug 26: Ausgangssatz und Lösung einer Anliegenbearbeitung aus Text 101

Das Ergebnis wird schriftlich festgehalten. Tanja ist es durch das Setzen von Teilwissen („teuer“; „Begründung“) gelungen, Ismail in Richtung der Lösung zu dirigieren. Sie übernimmt damit also die ‚Regie‘ bei der Lösungsfindung.

Es folgen Tabellen mit Beispielfragen der verschiedenen Unterkategorien. Fett gedruckt ist jeweils das thematisch gesetzte Teilwissen, das die Regie- von der Examensfrage unterscheidet. In sechs der neun untersuchten Gespräche finden sich Regiefragen, mit denen die Schreibtutoren Textleerstellen thematisieren und Hinweise auf inhaltliche Ergänzungen oder Neuformulierungen geben. Diese Instrumentalisierung liegt bei 19,57% aller Regiefragen vor.

Gespräch	Fragenr.	Transkriptauszug
101	1	(114) Da hatt ich noch die Frage ehm, sollen die Kinder kein Fastfood essen, weil das teuer ist?
101	2	(120) Also der Gedanke ist super, aber ehm ist das dann die Begründung , die in dem Text dann jetzt?
304	6	(60) Wenn ich zum Beispiel diesen Text lesen würde und ich hätte diese Grafik jetzt nicht, • • dass ich die nicht sehen würde, dann würde ich mir ja die ganze Zeit denken: • Aber wo hats denn angefangen ? Zum Beispiel.

Tabelle 66: Auswahl an Regiefragen: Leerstellen/ Inhalte/ Ergänzungen

Die ersten beiden Beispiele wurden bereits diskutiert. Das Beispiel aus dem Textfeedbackgespräche 304 bezieht sich auf die Grafikbeschreibung. Francesco beginnt dabei mit den Auffälligkeiten der Entwicklung, gibt aber nicht an, welcher Zeitraum insgesamt dargestellt ist. Lisa macht ihn darauf aufmerksam, indem sie fragt, wo die Entwicklung „denn angefangen“ habe. In anderen Gesprächen werden Leerstellen offener erfragt (z.B.: „Hast du eine Idee, was dem Leser hier für eine Information fehlt?“), was jedoch selten zielführend ist. Lisas Regiefrage lenkt Francescos Aufmerksamkeit dagegen gezielt auf den relevanten Aspekt der Grafik, so dass er eine Lösung finden kann.

Regiefragen werden in fünf der neun Gespräche von Schreibtutoren gestellt, um die Schreiber zur Lösungsfindung bzw. -formulierung zu motivieren. Dies ist mit der Textanalyse die häufigste Instrumentalisierung der Regiefrage (23,91%).

<i>Gespräch</i>	<i>Fragennr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(325) Und was kann man denn dann zum Beispiel/ wie könnte man das denn sagen, dass es/ dass hier nochmal ne Veränderung ist?
102	3	(536) Also ((3s)) wie würdest du dir das jetzt aufschreiben, damit du nachher weißt, ach jetzt sprech ich erst über ((1s)) Computer und dann sprech ich über Essen?
306	9	(210) Könntest du dir vorstellen, wie man das noch ehm ((1s)) eh logischer verbinden könnte? • • • Ist das ist das n ist das n Grund zum Beispiel dafür?

Tabelle 67: Auswahl an Regiefragen: Lösungen

Im ersten Beispiel (102.1) geht es um die Grafikbeschreibung in Jannas Text. Janna soll die Entwicklung der Grafik präziser beschreiben. Mit dem Substantiv „Veränderung“ lenkt Christina sie in eine bestimmte Richtung. „Veränderung“ bedeutet, dass es einen Unterschied zwischen einem Vorher und einem Nachher gibt, den man sprachlich zum Beispiel in Form eines Komparativs realisieren kann. Diesen Hinweis kann Janna umsetzen. Das zweite Beispiel (102.3) beschäftigt sich mit der Argumentation. Janna nennt zwei Argumente für das Übergewicht bei Kindern, erstens den Bewegungsmangel durch die Beschäftigung mit dem Computer, zweitens die kalorienreiche Ernährung. Diese Argumente sind im Text nicht stringent voneinander getrennt. Teilargumente und Beispiele vermischen sich. Nachdem die beiden dieses Textdesiderat aufgedeckt haben, fragt Christina, wie Janna „aufschreiben“ könne, wovüber sie „jetzt“ und „dann“ spreche. Mit den Deiktika „jetzt“ und „dann“ regt Christina an, die Argumente zum ersten Aspekt zuerst, die zum zweiten Aspekt danach zu notieren. Janna nimmt diese Richtungsweisung an und sortiert die durchmischten Sätze entsprechend. Im dritten Beispiel aus dem Textfeedbackgespräch 306 (306.9) geht es um ein syntaktisches Problem. Mai-Lins Argumentation besteht aus vielen kurzen Sätzen, zwischen denen zwar thematisch, nicht aber grammatisch ein Zusammenhang besteht. In ähnlichen Situationen werden häufig Examensfragen gestellt, zum Beispiel:

104	22	(1005) Wie würdest du das dann schreiben?
306	28	(203) Ehm ((2s)) und ehm wie kannst du das verbinden dann mit deinem Satz?

Tabelle 68: Beispiele für Examensfragen zur Verknüpfung von zwei Sätzen

Derartige Fragen sind selten zielführend, da den Schreibern das Zielbewusstsein fehlt, warum sie die Sätze miteinander verbinden sollen. Anne dagegen fragt, wie Mai-Lin ihre Sätze „logischer verbinden“ könne. Hier ist bereits ein erstes Teilwissen gesetzt. Es geht darum, die thematisch vorhandene Verbindung zwischen zwei Sätzen auch sprachlich deutlich zu machen. Nach einer kurzen Pause entscheidet sich Anne, ein zweites Teilwissen zu setzen. Sie fragt, ob der zweite Satz „n Grund zum Beispiel dafür“ sei. Hiermit macht sie deutlich, was sie mit „logischer verbinden“ meint: eine kausale Verknüpfung. Der folgende Transkriptauszug zeigt, wie Mai-Lin mit diesem Hinweis umgeht:

[148]

..	
Anne [v]	Könntest du dir vorstellen, wie man das noch ehm ((1s)) eh logischer verbinden

[149]

..		213 [14:49.3]
Mai-Lin [v]		((1s)) Eh "weil"?
Anne [v]	könnte? • • • Ist das/ ist das n/ ist das n Grund zum Beispiel dafür?	

Transkriptauszug 11: Textfeedbackgespräch 111, Segmente 543-130

Mai-Lin aktiviert ihr Wissen über mögliche Konjunktionen, die zwei Sätze „logischer verbinden“ und einen „Grund“ anzeigen und bietet Anne „weil“ als Lösung an. Mithilfe der Regiefragen kommt sie also zu einer schlüssigen Lösung.

Schreibtutoren verwenden in drei der neun Gespräche Regiefragen, um die Schreiber zur Analyse ihrer eigenen Texte und zur konkreten Arbeit am Text anzuregen. Mit der Lösungsfindung ist dies die häufigste Verwendungsform (23,91%).

Gespräch	Fragenr.	Transkriptauszug
102	1	(184) Ja ehm überleg mal. • • Sagst/ nennst du denn nachher noch Antworten auf diese Frage in deinem Text?
102	6	(631) Ja. ((1s)) Irgendein/ welche Ursache nämlich, die du vorher am Anfang genannt hast?
304	9	(241) Wenn du zum Beispiel... • Also hier oben schreibst du ja • über andere Sprachen und andere Sitten. • Welcher Teil von dem Text würde denn dann jetzt zum Beispiel • noch dazu passen ?

Tabelle 69: Auswahl an Regiefragen: Textanalyse

In den vorliegenden Beispielen geben die Schreibtutorinnen konkrete Suchaufträge. Christina nennt einmal „Antworten“, die Janna „nachher“ gibt (102.1) und einmal eine „Ursache“, die Janna „vorher am Anfang“ nennt (102.6). Janna weiß also jeweils, wonach sie inhaltlich suchen muss und ob die entsprechende Textstelle weiter vorne oder hinten im Text zu finden ist. Die Deiktika „nachher“ und „vorher“ nehmen Bezug auf den Satz, über den gerade gesprochen wird. Lisa nennt ein Textthema („andere Sprachen und andere Sitten“) und schickt Francesco auf die Suche nach einem „Teil von dem Text“, der „dazu passen“ würde (306.9). Es kann davon ausgegangen werden, dass Christina und Lisa die entsprechenden Textstellen bereits gefunden haben. Es findet keine gemeinsame Suche statt, vielmehr halten die Tutorinnen den Schreibern ihr Wissen absichtlich vor und stellen Aufgaben. Das mag langfristig dazu führen, dass die Schreiber selbstständig zentrale Themen im Text bestimmen und daraufhin untersuchen, ob sie Textteile argumentativ verbinden können. Kurzfristig ist es jedoch ein didaktisches, stark lenkendes Verhalten.

Das Muster der Regiefrage wird sechsmal in zwei der neun Gespräche genutzt, um den Schreiber zur Analyse der Grafik aus der TP-Vorlage anzuregen (13,94%).

<i>Gespräch</i>	<i>Fragennr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(232) Guck doch mal in die Frage der/ manchmal stehen die Wörter schon in den Fragen von den Aufgaben . Was steht denn hier?

Tabelle 70: Auswahl an Regiefragen: Grafikanalyse

In dem ausgewählten Beispiel aus Textfeedbackgespräch 102 geht es um ein Wortschatzanliegen. Janna hat in ihrem Text das Wort „Übergewichtsverbreitung“ verwendet. Beim Vorlesen kommt ihr das Wort selbst „komisch“ vor, wie folgender Transkriptauszug zeigt:

[188]

Janna [v]	Ist das eigentlich richtiges Wort? Nein, ne? Das ist/ klingt irgendwie komisch
------------------	--

[188]

Christina [v]	Übergewichtsverbreitung?
Janna [v]	oder? Also wie ((2s)) da in Moment ist mir gerade

[189]

Christina [v]	Guck doch mal in die Frage der/ manchmal stehen die Wörter schon in
Janna [v]	nichts eingefallen.

[190]

Christina [v]	den Fragen von den Aufgaben. Was steht denn hier? Welches Wort wird denn da
Janna [v]	Hmhñ

[191]

Christina [v]	genannt?
Janna [v]	((2s)) Anteil? • • Nee.

[192]

Christina [v]	durchliest. ((1,5s)) "Was können ohne die unterschiedliche
Janna [v]	"Entwicklungen"

[193]

Christina [v]	Genau.
Janna [v]	Entwicklung ((1,5s)) Okay, Übergewichtsentwicklung? ((5s))

Transkriptauszug 12: Textfeedbackgespräch 102, Segmente 229-242

Janna sagt, dass ihr in dem Moment, in dem sie den Satz geschrieben habe, kein anderes Wort eingefallen sei (s231). Da sich Wortschatzanliegen nur schwierig erfragen lassen, stellt Christina eine Regiefrage, mit der sie eine Strategie erklärt, die Janna auch bei künftigen Textproduktionen anwenden kann: „Guck doch mal in die Frage der/ manchmal stehen die Wörter schon in den Fragen von den Aufgaben. Was steht denn hier?“ (s232-235) Janna geht zunächst nicht darauf ein und macht einen Vorschlag, den sie direkt revidiert (s236). Christina beginnt daraufhin, selbst die Aufgabenstellung vorzulesen, um zu verdeutlichen, wie sie vor-

gehen würde (s237). Daraufhin findet Janna sofort das gesuchte Wort „Entwicklungen“ (s238). Christina bestätigt die Lösungsfindung („Genau.“ s239). Sie geht damit nach dem Aufgaben-Stellen-und-Lösen-Muster vor. Janna gelingt es letztlich, ein Kompositum zu bilden, das ihrer Idee nachkommt („Übergewichtsentwicklung“ s240), was sie fragend anbietet, woraufhin der Vorschlag von Christina angenommen wird („Hmh“ s241). Kurzfristig hat Christina die Lösungsfindung durch die Regiefrage stark gelenkt. Langfristig kann Janna auf die Strategie zurückgreifen, Lexik aus der Aufgabenstellung zu übernehmen und zur Wortbildung zu nutzen.

Zuletzt verwenden Schreibtutoren Regiefragen, um die Schreiber zur Verbalisierung von Schreibstrategien anzuregen. Diese finden sich in zwei der neun Gespräche und entsprechen 19,57% aller Regiefragen.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	1	(461) • • Genau. Und ehm ((1,5s)) wenn man jetzt/ ehm wenn du jetzt dem Leser das anschaulich erklären möchtest, • • ist es am besten, wenn du die Argumente wie • • ehm wie ehm aufbaust ? Ist es dann gut, wenn du • • sofort über beides redest oder würdest du da eher lieber über eins erst sprechen und dann über das andere ?

Tabelle 71: Auswahl an Regiefragen: Strategien

In dem vorliegenden Beispiel geht es um die Gliederung der Argumentation. Christina und Janna haben erarbeitet, dass Argumente genannt, dann erklärt und mit Beispielen begründet werden sollen. Nun geht es darum, zwei verschiedene Argumente im Text anzuordnen. Christina fragt, ob es besser sei „sofort über beides“ oder „lieber über eins erst [...] und dann über das andere“ zu schreiben. Sie bietet Janna, die sich mit dem eigenständigen Formulieren eher schwer tut, zwei Optionen an und zeigt ihr dabei zwei mögliche Argumentationsstrategien. Janna gelingt es mithilfe dieses Wissens, eine Strategie zu formulieren:

[333]

462 [34:42.7]

Janna [v] ((1s)) Ehm ((1s)) vielleicht • • besser erst über eine Gründe reden und • eh danach kommt zweite.

Transkriptauszug 13: Textfeedbackgespräch 102, Segment 462

Regiefragen erfüllen in den vorliegenden Textfeedbackgesprächen insgesamt dieselben Zwecke wie Examensfragen, lenken die Schreiber aber stärker und unterstützen sie durch das Setzen ausgewählter Wissens Elemente bei der Lösungsfindung.

Das Muster der Regiefrage kann damit wie folgt modifiziert werden:

Sprachliches Handlungsmuster der Fokussierungsfrage (Regiefrage)	
<i>Zweck</i>	<i>Mittel</i>
H nutzt die (vorgegebenen) propositionalen Gehalte der Frage, die die Richtung und das Ziel einer Suchprozedur vorschreiben, zur Auseinandersetzung mit der Aufgabe (Grafik), dem Text, Strategien und Lösungsmöglichkeiten	Strategische Setzung eines (Teil-) Wissens, das relevant für die Lösung der anstehenden (Teil-) Aufgabe ist, durch S
<i>Sprachliche Umsetzung</i>	
rhematische Vervollständigung der als Frage behandelten Regiefrage/ Anwendung des Wissens auf die anstehende Aufgabe durch H	Vorgabe des einschlägigen propositionalen Gehalts in unfertiger, Richtung und Ziel ihrer rhematischen Unvollständigkeit jedoch bezeichnender Form durch S

Tabelle 72: Modifikation des sprachlichen Handlungsmusters der Regiefrage nach von Kügelgen 2009: 364 zur Fokussierungsfrage bezogen auf die untersuchten Textfeedbackgespräche

Das strategische Setzen eines (Teil-) Wissens hat den Zweck, den Schreiber bei der Auseinandersetzung mit seinem Schreibhandeln und seinem Text durch einen vorgegebenen Fokus zu unterstützen und ihm mögliche Suchprozeduren aufzuzeigen, die er in Zukunft selbst vornehmen kann, weswegen ich vorschlage, in Textfeedbackgesprächen von einer *Fokussierungsfrage* zu sprechen, die mit den sprachlichen Mitteln einer Regiefrage realisiert wird.

8.1.4 Evidenz-Affirmationsfragen

13,39% der von den Schreibtutoren gestellten Fragen sind Evidenz-Affirmations-Fragen. Sie werden in allen transkribierten Gesprächen von den Schreibtutoren verwendet. Das Muster der Evidenz-Affirmationsfrage wird nach von Kügelgen (2009: 354) folgendermaßen bestimmt:

Sprachliches Handlungsmuster der Evidenz-Affirmationsfrage	
<i>Zweck</i>	<i>Mittel</i>
mentale Übernahme des Sachverhalts durch H	Präsentation eins Sachverhalts als Entität durch S
<i>Sprachliche Umsetzung</i>	
Bestätigung der Entitätsqualität der Assertion durch H	Transformation der Assertion in eine Frage durch S

Tabelle 73: Sprachliches Handlungsmuster der Evidenz-Affirmationsfrage nach von Kügelgen 2009: 354

Die Frage wird instrumentalisiert, um eine Assertion zu vermitteln und Verständnis bzw. Einverständnis zu erreichen. In den vorliegenden Textfeedbackgesprächen ist auffällig, dass die Schreibtutoren bei keiner der 77 vorliegenden Evidenz-Affirmationsfragen die Assertion in die Frageform transferieren. Sie behalten die Satzform bei und hängen meistens die Interjektion „ne“, alternativ auch „okay“, „richtig“, „oder“, „weißte“, „ja“ und „hm“ an und heben die Stimme. So präsentieren sie einen Sachverhalt, den sie als gegeben ansehen, und erwarten ei-

ne Bestätigung durch die Schreiber. Da es sich bei Evidenz-Affirmationsfragen also nur scheinbar um Fragen, aber eigentlich um die Illokution der Assertion handelt, können sie eingesetzt werden, um Wissen jeglicher Art zu verbalisieren. Im Folgenden werden aus jedem Transkript zwei Beispiele diskutiert, um die Spannbreite der Verwendung dieses Musters zu illustrieren.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
101	1	(197) Ja, aber ist jetzt nicht so wild, ne?
101	2	(270) • • Eh da hast du dann geschrieben: „Sie bleiben zu Hause und bekommen so viel Essen wie sie möchten.“ • • Da hab ich dann so gedacht, • • ja aber eigentlich gehen die Kinder doch auch zur Schule, oder?

Tabelle 74: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 101

Tanja sagt „Ja, aber ist jetzt nicht so wild, ne?“ (101.1), nachdem sie im Leseprozess einen Fehler in Ismails Text korrigiert und er die Korrektur wiederholt und die richtige Variante aufgeschrieben hat. Hier zeigt sich das Prinzip des Peer Tutoring, Anliegen auf der Mikroebene nachrangig zu behandeln und eine symmetrische Beratungsbeziehung aufzubauen. Es ist fraglich, ob Ismail die umgangssprachliche Formulierung „nicht so wild“ versteht. Im zweiten Beispiel macht Tanja Ismail auf eine inhaltliche Schwäche seiner Argumentation aufmerksam. Ismail argumentiert, dass Kinder zu Hause bleiben und dort viel essen. Tanja merkt an, dass Kinder „aber eigentlich“ auch zur Schule gehen. Mit dem Konjunktiv „aber“ macht Tanja ihren Widerspruch deutlich (vgl. Hoffmann 2014: 449f.).

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
102	3	(140) Und wenn du dir jetzt mal die Frage an/ eh anguckst, da fragst du ja nach dem Grund, richtig?
102	9	(948) Weil • es ging ja erstmal grundsätzlich um den Aufbau und den kann man ja ((1s)) gleich machen bei jedem Thema, ne?

Tabelle 75: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 102

Im ersten Beispiel (102.3) behauptet Christina, dass Janna in einem Textabschnitt „nach dem Grund“ frage. Im Folgenden überprüfen die beiden, ob alle Sätze in diesem Abschnitt zur Begründung beitragen. Im zweiten Beispiel (102.9) äußert Christina, dass es „grundsätzlich“ um ein Textaufbaumuster gehe, das man unabhängig von dem vorgegebenen Thema bei jeder DSH-Textproduktion „gleich machen“ könne. Sie hebt also hervor, dass das, was im Gespräch erarbeitet wird, auch auf zukünftige Texte anwendbar ist. Es fällt in beiden Beispielen die Verwendung der Abtönungspartikel „ja“ auf, die auch hier operativ eingesetzt wird, um einen Sachverhalt als Gewissheit darzustellen (vgl. Hoffmann 2014: 413-415).

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
104	2	(365) Hier sind die Mädchen, ne?
104	3	(522) Also dann hätten wir hier den ersten Abschnitt, • hm?

Tabelle 76: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 104

In den Beispielen aus Textfeedbackgespräch 104 nutzt Sebastian die Evidenz-Affirmationsfrage zur Koordination. Er möchte sicherstellen, dass Dascha und er sich auf den gleichen Grafikauszug (104.2) bzw. Textabschnitt (104.3) beziehen, was durch den deiktischen Ausdruck „hier“ deutlich wird.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
304	4	(229) Und ehm •• wir hat/ ich hatte ja gesagt, dass du ••• ehm manchmal so Verbindungswörter nicht schreibst. Also sowas wie "weiterhin" oder "dadurch" oder, •• ne?
304	6	(313) Man macht halt irgendwie son paar Stichpunkte •• und dann • schreibt man los so, ne?

Tabelle 77: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 304

Im ersten Beispiel (304.6) scheint Lisa unsicher, ob Francesco weiß, was sie mit „Verbindungswörtern“ meint, weswegen sie zwei Beispiele anführt und sich mit der Interjektion „ne“ vergewissert, ob er ihr folgen kann. Im zweiten Beispiel (304.6) expliziert sie die Planungsstrategie, sich vor der eigentlichen Textproduktion Stichpunkte zu machen. Auch hier vergewissert sie sich, dass Francesco ihren Gedanken folgt, ehe sie die Strategie weiter ausführt.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
306	1	(78) Weil das Prozent ist nur/ ist nur ein Prozent, weißte?
306	7	(594) ((1s)) Jaa ((1s)) naja man muss sich ja auch Gründe überlegen, ne?

Tabelle 78: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 306

Das erste Beispiel bezieht sich auf den Einleitungssatz aus Mai-Lins Text:

Diese Grafik informiert uns über das Prozent der Ausländer in Deutschland und mit der Zeit kommen immer mehr Ausländer nach Deutschland.

Textauszug 27: Einleitungssatz aus Text 306

Anne korrigiert „das Prozent“ in „den Prozentanteil“ und gibt als Erklärung: „Weil das Prozent ist nur/ ist nur ein Prozent, weißte?“, was Mai-Lin bejaht. Hier wird eine grundsätzliche Gefahr der Evidenz-Affirmationsfrage deutlich. Die Schreiber akzeptieren die Assertionen häufig unreflektiert, auch wenn sie sie nicht verstanden haben, was in diesem Fall deutlich wird, da das Thema später erneut aufkommt. Im zweiten Beispiel (306.7) diskutieren Anne und Mai-Lin die Schwierigkeiten der Vorlage. Mai-Lin bewertet die Grafik als „nicht so schwer“ (s593), worauf Anne einräumt, dass „man sich ja auch Gründe überlegen“ müsse. Sie führt aus, dass ihr das selbst nicht leicht gefallen sei. Ihren Einwand macht sie durch die Interjektion „naja“, deutlich, den Einwurf legitimiert sie mit der Partikel „ja“.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragenr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
311	11	(596) •• Deine Satzstruktur ist gut, ne?
311	12	(604) Das ist aber nicht schlimm. ••• Also die Grammatik sind überhaupt/ die Grammatikfehler sind nicht schlimm, schlimm ist sowieso nichts, ne?

Tabelle 79: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 311

Maike nutzt die Evidenz-Affirmationsfrage im ersten Beispiel (311.11) für ein Kompliment. Sie lobt Lucias Satzstruktur und räumt ihr durch die Interjektion „ne“ ein, darüber zu sprechen. Im zweiten Beispiel (311.12) reagiert Maike auf Lucias Äußerung, häufig Grammatikfehler zu machen, weil sie Strukturen aus dem Spanischen übernehme. Maike betont, dass diese Fehler „nicht schlimm“ seien und ergänzt: „schlimm ist sowieso nichts, ne?“ Mit dem Adverb „sowieso“ bezieht sie sich nicht nur auf die Fehler an sich, sondern auf die Situation der Beratung. Es lässt sich rekonstruieren, dass Meike nicht defizitorientiert vorgehen und Fehler nicht als „schlimm“, sondern als bearbeitungswürdig behandeln möchte. Dies wird vor dem Hintergrund der Schulung, nicht aber unmittelbar im Gespräch klar. Es besteht die Gefahr, dass Lucia ihre Fehler als nicht gravierend einstuft.

Gespräch	Fragenr.	Transkriptauszug
502	2	(220) Ich bin ja auch kein Fachmann, ne? Ich kann da nur so überlegen.
502	12	(476) Gerade, wenn du selber das Gefühl hast, das ist jetzt ((1s)) nicht so durchschaubar, • • • könnte man zum Beispiel einfach überlegen, ob man • • die trennt und zwei draus macht. Dann wird der Gedanke auch klarer, • ne?

Tabelle 80: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 502

Das Textfeedbackgespräch 506 wurde bisher nicht exemplarisch herangezogen. Es findet zwischen der GER-Tutorin Kirsten und dem spanischen C-Kursteilnehmer Miguel statt. Das erste Beispiel (502.2) stammt aus der Beratungsphase 2. Kirsten erklärt, dass es in der Beratung um die Struktur des Textes, nicht aber um sprachliche Aspekte gehe, Miguel aber auch Fragen dazu stellen dürfe. Daraufhin thematisiert sie ihre Rolle: „Ich bin ja auch kein Fachmann, ne? Ich kann da nur so überlegen.“ Dieser Auszug wird im folgenden Unterkapitel vertieft. Im zweiten Beispiel (502.12) erklärt Kirsten die Strategie, einen Satz, der „nicht so durchschaubar“ ist, in zwei Sätze umzuformulieren, damit die Aussage „klarer“ wird. Sie vergewissert sich durch die Interjektion „ne“, ob Miguel ihr zustimmt und mit der Vorgehensweise einverstanden ist. Auffällig ist die Verwendung des Adjektivs „einfach“. Kirsten sagt, man könne sich „einfach überlegen“, ob man die Sätze aufsplitte. Damit bagatellisiert sie ein Verfahren, dass für die Schreiber eben keine „einfache Überlegung“ ist: zu erkennen, dass ein Satz schwer verständlich ist und zu wissen, wie man die Informationen auf mehrere Sätze verteilen kann.

Gespräch	Fragenr.	Transkriptauszug
506	1	(213) Ermittelt. Genauso wie „vermittelt“ nur mit/ statt „ver“ ein e-r, • ja?
506	4	(493) „Bürgerrechten“ genau. • • • Das sind ja mehrere, ne?

Tabelle 81: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 506

Das erste Beispiel (506) bezieht sich auf einen Satz aus Juans Text:

Die Information wurde durch Globus vermittelt.
--

Textauszug 28: Satz zur Quellenangabe aus Text 506

Marc und Juan diskutieren das Verb „vermitteln“. Marc erklärt, dass es eher „erklären“ bedeute und schlägt „ermitteln“ vor. Juan möchte die Lösung notieren. Marc gibt einen Hinweis zur Schreibweise und versichert sich, dass Juan das Wort richtig notiert hat. Das zweite Beispiel (506.4) bezieht sich auf eine Lösungsformulierung durch Juan. Er formuliert zunächst als Satzanfang „Neben den gesicherten Bürgerrechte“ und korrigiert dann „Neben den gesicherten Bürgerrechten“ (s490-492). Marc bestätigt das und fügt hinzu: „Das sind ja mehrere, ne?“ Er behauptet damit, das -n sei eine Pluralendung, was er durch die Abtönungspartikel „ja“ als gewiss markiert, und erkennt nicht, dass es sich um eine Deklinationsendung (Dativ) handelt. Marc ist Germanistikstudent. Ihm scheint an dieser Stelle die fremdsprachige Perspektive auf die deutsche Grammatik zu fehlen, um diesen Irrtum zu erkennen. Juan bestätigt Marcs Äußerung mit einem „Ja.“ (s494). Ob er Marc nicht widersprechen will oder den Irrtum in diesem Moment ebenfalls nicht bemerkt, kann aus dem Transkript nicht erschlossen werden.

<i>Gespräch</i>	<i>Fragennr.</i>	<i>Transkriptauszug</i>
601	3	(312) ((1s)) Von da nach da, ne?
601	5	(473) Bei diesem letzten Satz hab ich noch ne Frage. • • Und zwar ((1s)) eh ((2s)) was/ das ist für mich noch ein bisschen undeutlich. Aber das nur bei dem letzten Satz, ne?

Tabelle 82: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 601

Im ersten Beispiel (601.3) bezieht sich Kira auf einen Abschnitt der Grafik. Sie möchte abgleichen, ob Juan und sie über denselben Zeitabschnitt reden und fragt: „Von da nach da, ne?“ Der deiktische Ausdruck „da“ verweist jeweils auf einen Punkt, auf den Kira mit ihrem Finger oder einem Bleistift deutet. Im zweiten Beispiel (601.5) spricht Kira einen Satz ein, den sie „noch ein bisschen undeutlich“ findet und deshalb besprechen möchte. Sie räumt ein: „Aber das nur bei dem letzten Satz, ne?“ Mit dem Konjunktoren „aber“ schränkt sie ein, dass sich ihre Kritik „nur“, also lediglich auf einen Satz beziehe, der Rest dagegen verständlich sei. Das Vorgehen ist auf die Prinzipien des Peer Tutoring zurückzuführen. Kira betont, dass der Text insgesamt verständlich sei und sie lediglich ein Beispiel für eine undeutliche Textstelle anführe. Sie sagt „ein bisschen undeutlich“, was zusätzlich hervorhebt, dass die Undeutlichkeit – um es mit Maike zu sagen – „aber nicht schlimm“ sei.

Die Beispiele zeigen, dass die Schreibtutoren die Evidenz-Affirmationsfrage in allen Beratungsphasen einsetzen, um Assertionen zu äußern und das (Ein-) Verständnis der Schreiber zu erfragen, wobei es sich teilweise um Suggestivfragen handelt. Auffällig ist, dass nicht die Frage-, sondern die Satzform verwendet wird. Die Schreiber neigen dazu, Evidenz-Affirmationsfragen generell zuzustimmen.

8.1.5 Aufforderungen und Vorschläge in Frageform

Bei 7,3% der von den Schreibtutoren geäußerten Frageformen liegt die Illokution von Aufforderungen und Vorschlägen vor. Aufgrund der abweichenden Illokution handelt es sich also nicht um Fragen. Sie wurden dennoch annotiert, da die Frageform eine für diese Arbeit interessante Realisierung von Aufforderungen und Vorschlägen darstellt, weil sie zur Nicht-Direktivität beiträgt. Dies soll an den folgenden Beispielen verdeutlicht werden:

Nr.	Realisierungsbeispiele	Merkmale
1	Könntest du den nächsten Satz vorlesen?	Frageform mit Modalverb Konjunktiv II
2	Kannst du den nächsten Satz vorlesen?	Frageform mit Modalverb Indikativ
3	Liest du den nächsten Satz vor?	Frageform Indikativ
4	Du könntest den nächsten Satz vorlesen.	Satzform mit Modalverbverb Konjunktiv II
5	Lies den nächsten Satz vor!	Imperativform

Tabelle 83: Realisierungsbeispiele von Aufforderungen

Die Illokution ist immer dieselbe: S fordert H auf, den nächsten Satz vorzulesen. Die Realisierungen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Direktivität und Höflichkeit. Die Frageform wirkt weniger direktiv als die Satzform. Am direktivsten ist der Imperativ. Modalverben wirken abtönend und verringern die Direktivität, der Konjunktiv II steigert zusätzlich die Höflichkeit. Dennoch handelt es sich bei den Frageformen um Aufforderungen. S möchte nicht wissen, ob H den Satz vorlesen kann. S weiß, dass H den Satz vorlesen kann. Abtönungen können zudem durch Partikeln wie „mal“ (vgl. Hoffmann 2014: 415) oder „vielleicht“ (vgl. Hoffmann 2014: 418) erreicht werden, was die Direktivität weiter abschwächt.

In acht der neun Transkripte finden sich 42 Aufforderungen und Vorschläge in Frageform. Davon beziehen sich 16 auf das Abstimmen des Beratungsprozesses, wie im Folgenden beispielhaft illustriert wird. Auffälligkeiten werden hervorgehoben.

Gespräch	Fragenr.	Transkriptauszug
102	2	(58) Und eh ja möchtest du, dass ich dir vielleicht noch eben kurz • sage, was ich mir überlegt hatte, was man noch machen könnte , oder?
102	4	(82) Sollen wir eigentlich ehm du sagen? Dann ist das vielleicht einfacher?
311	5	(393) Ja. • • • Eh vielleicht kannst du das ja noch da hinzufügen, wenn du deinen/ • wenn du deinen Text vielleicht nochmal überarbeitest, ne?
502	4	(159) • • • Wollen wir mal loslegen mit dem Text/ mit dem tollen Text über die Multi-Kulti-Gesellschaft?
506	1	(106) Also ehm ((1s)) ehm ((1s)) sollen wir einfach • • • irgendwie Satz für Satz durchgehen, ja?
601	1	(179) Möchtest du dir ehm n eigenes Ziel jetzt formulieren für dieses Beratungsgespräch?
601	4	(687) ((1s)) Willst du nochmal zusammenfassen für dich, worauf du beim nächsten Mal achtest?

Tabelle 84: Auswahl an Aufforderungen und Vorschlägen: Abstimmen des Beratungsprozesses

Es werden wie erwartet häufig Modalverben (möchten, sollen, wollen, können) und Partikeln (vielleicht, ja, mal, nochmal) zur Abtönung verwendet. Die Vorschläge und Aufforderungen dienen dabei der Koordination bestimmte Gesprächsphasen, z.B. dem Festlegen des Beratungsschwerpunkts (601.1 und 101.2), dem Beginn der Anliegenbearbeitung (502.4), dem Vorgehen in der Anliegenbearbeitung (506.1), dem Ende der Anliegenbearbeitung (311.5) und der Ergebnissicherung (601.4). Außerdem werden sie zur Beziehungsgestaltung genutzt. So bietet Christina Janna explizit das Du an (102.4), nachdem ihr aufgefallen ist, dass Janna sie gesiezt hat.

In 7 der 42 Realisierungen unterbreiten die Schreibtutoren konkrete Vorschläge für Textänderungen und Problemlösungen. Sie werden im Folgenden vollständig abgebildet:

Gespräch	Fragenr.	Transkriptauszug
102	6	(267) Genau, die Übergewichtsentwicklung. Könnte man das nicht auch hier reinschieben?
502	5	(268) Also ((1,5s)) vielleicht ehm wie/ was würdest du denn davon halten, wenn wir „für alle Zuwanderer“ an dem Anfang ehm setzen würden ?
502	6	(268) ••• Oder ist... Dass man den Satz einfach ein bisschen umstrukturiert?
502	9	(430) Man könnte zum Beispiel... ((1s)) Oder was hältst du denn von „dar“/ oder „zum Ausdruck bringen“? •• Oder...
502	10	(432) „Darstellen“?
502	11	(434) Ah okay. Ja „zum Ausdruck bringen“ könnte man auch nehmen. • „Die den Anteil“ vielleicht?
506	2	(453) ((2,5s)) Ehm ••• wieso schreibst du nicht einfach „Etablierung“?

Tabelle 85: Aufforderungen und Vorschläge: Änderungs- und Lösungsvorschläge

Auch hier fallen Modalverben, Konjunktivformen und Abtönungen auf. Die Schreibtutoren verwenden häufig das Indefinitpronomen „man“, womit sie den Vorschlag verallgemeinern und sich distanzieren. Alternativ wird der Schreiber direkt angesprochen („du“) oder der kollaborative Aspekt betont („wir“). Ich-Botschaften werden nicht formuliert. 11x formulieren die Schreibtutoren die Aufforderung (vor-) zu lesen in Frageform, wie hier exemplarisch dargestellt wird:

Gespräch	Fragenr.	Transkriptauszug
306	2	(135) Willst du mir den vielleicht erstmal vorlesen?
306	3	(193) Und dann der nächste Satz. Kannst du den nochmal vorlesen?
306	4	(322) • Ehm ((2,5s)) den letzten Absatz, wollen wir den nochmal lesen?
306	5	(322) Ehm willst du den vorlesen?
311	2	(113) ••• Ehm ••• ja • magst du dann vielleicht •• eh den nächsten Satz mal vorlesen?
311	4	(175) ((3s)) Okay. ((2s)) Willst du weiterlesen?
502	2	(49) Willst du den nochmal überfliegen?

Tabelle 86: Auswahl an Aufforderungen und Vorschlägen: (Vor-) Lesen

Am häufigsten wird das Modalverb „wollen“ verwendet, daneben kommen „können“ und „mögen“ vor. Auch hier fallen die Abtönungspartikeln „erstmal“, „nochmal“ und „vielleicht“

auf. Zuletzt liegen 8x Vorschläge zum Aufschreiben in Frageform vor, die hier vollständig abgebildet werden:

Gespräch	Fragennr.	Transkriptauszug
102	5	(165) Ehm ((1s)) möchtest du es vielleicht dir aufschreiben dazu • oder?
102	7	(542) ((5s)) Möchtest du das hier auch nochmal aufschreiben?
102	8	(542) Irgendwie zu der Struktur irgendwas?
102	9	(567) Wolltest du noch irgendwas aufschreiben oder? Gründe trennen?
102	10	(745) Möchtest du dir das auch nochmal aufschreiben oder ehm...
502	7	(282) Das ist auch ne • gute Idee. • • Willste dir das • irgendwie aufschreiben?
601	2	(182) Soll ich das mal aufschreiben?
601	3	(287) Ich weiß nicht, ob du es jetzt mal versuchen willst oder ob du dir das • am Rand schreiben möchtest ?

Tabelle 87: Aufforderungen und Vorschläge: Aufschreiben

Die Schreibtutoren legen Wert darauf, dass die Schreiber Lösungen festhalten und Notizen zur Überarbeitung vornehmen, formulieren dies aber nicht-direktiv und überlassen den Schreibern die Entscheidung darüber.

Insgesamt verteilen sich die Aufforderungen und Vorschläge in Frageform folgendermaßen:

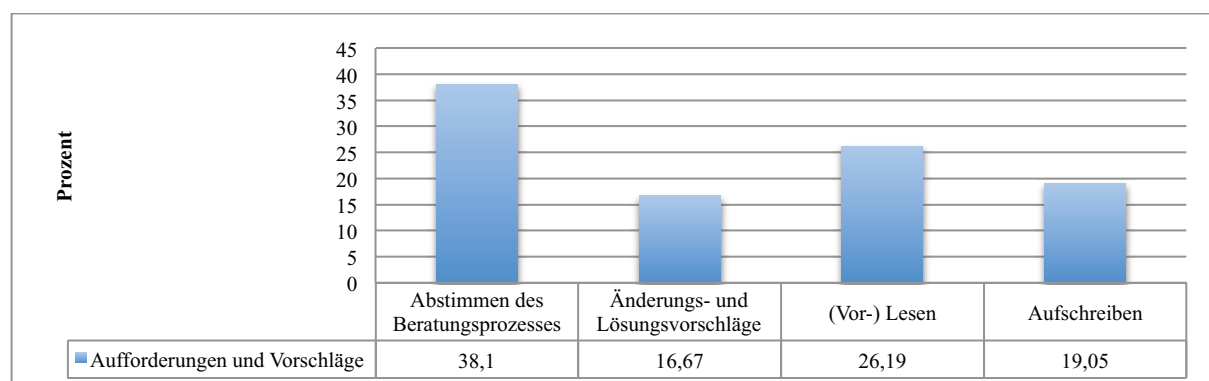


Abbildung 242: Verteilung der Unterkategorien der Aufforderungen und Vorschläge in Prozent, n = 42

8.1.6 Quantitative Auswertung der Fragestrategien

Es wurde gezeigt, dass die Schreibtutoren neben der (Informations-) Frage Fragestrategien aus dem Lehr-Lerndiskurs anwenden, deren Zwecke über die Handlungsmuster nach von Kügelgen (2009) hinausgehen, weswegen als Modifikation der Examensfrage die Wissensaktivierungsfrage und als Modifikation der Regiefrage die Fokussierungsfrage bestimmt wurden. Daneben treten Assertionen, Vorschläge und Aufforderungen auf, die in Frageform realisiert werden, was zur Nicht-Direktivität beiträgt, weswegen sie ebenfalls berücksichtigt wurden.

Die unterschiedlichen Handlungsmuster werden im Folgenden quantitativ ausgewertet und die verschiedenen Vergleichsgruppen gegenübergestellt. Die folgende Abbildung zeigt die absolute Anzahl der gefundenen Fragen in den neun Einzelgesprächen:

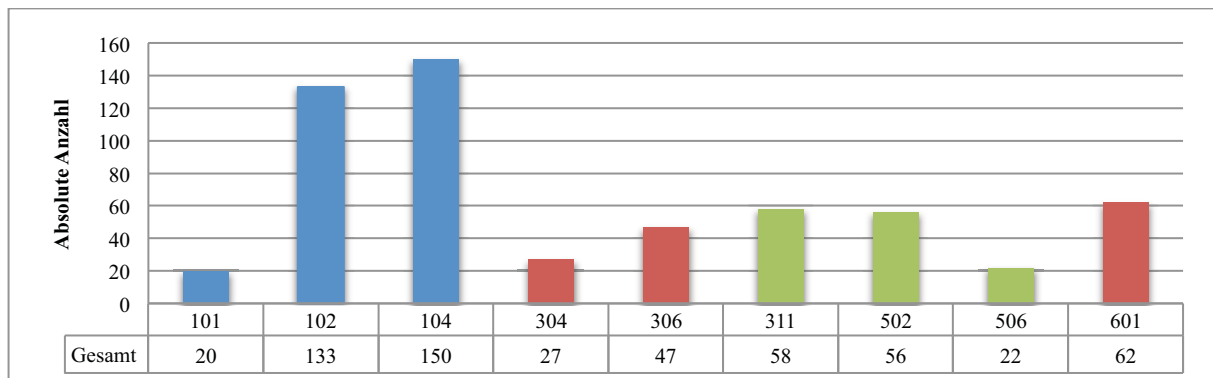


Abbildung 243: Absolute Anzahl der Fragen seitens der Schreibtutoren in den Einzelgesprächen insgesamt, n = 575

Durchschnittlich werden 64 Fragen gestellt. Zwischen den Einzelgesprächen bestehen große Unterschiede. Die Daten der DGS-Tutoren sind hier blau dargestellt. Christina und Sebastian stellen überdurchschnittlich viele Fragen, was sich auf den hohen Durchschnitt auswirkt. Tanja stellt unterdurchschnittlich wenige Fragen. Die Daten der GER-Tutoren sind grün dargestellt. Maike und Kirsten stellen durchschnittlich viele, Marc vergleichsweise wenige Fragen. Die Daten der DAF-Tutoren sind rot hervorgehoben. Anne und Kira stellen durchschnittlich viele, Lisa eher wenige Fragen. Folgendermaßen verteilen sich die Fragemuster in den einzelnen Gesprächen:

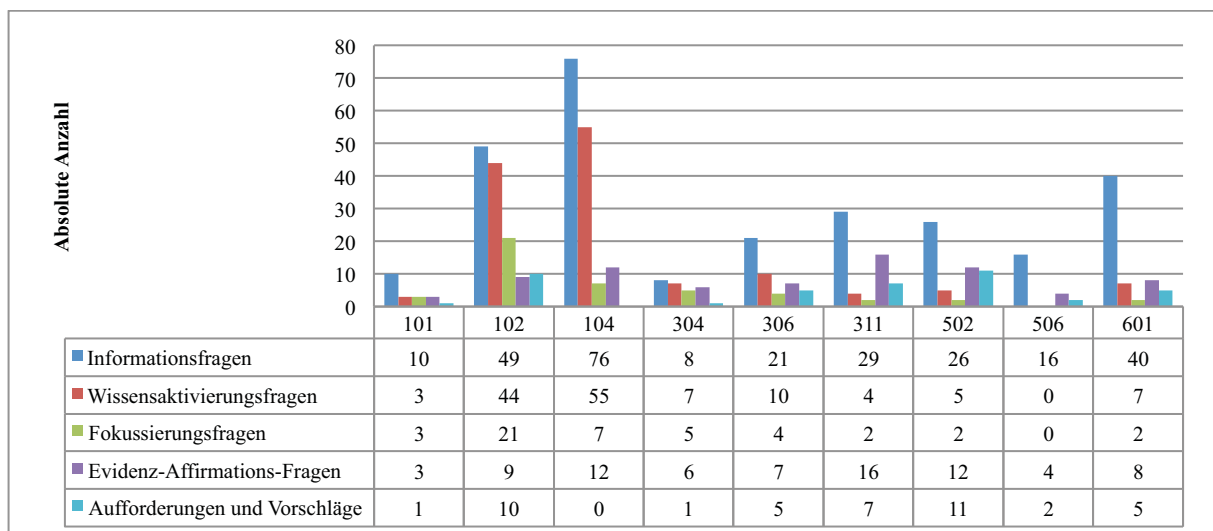


Abbildung 244: Absolute Anzahl der Fragen seitens der Schreibtutoren in den Einzelgesprächen differenziert nach Fragemustern, n = 575

Es fällt auf, dass in den Gesprächen, in denen besonders viele Fragen gestellt werden, die Zahl der Informations-, aber auch der Wissensaktivierungsfragen überdurchschnittlich hoch ist. Die folgenden Abbildungen zeigen die prozentuale Verteilung, um die großen Unterschiede

de zwischen den Gruppen auszugleichen. Insgesamt verteilen sich die Fragemuster prozentual wie folgt:

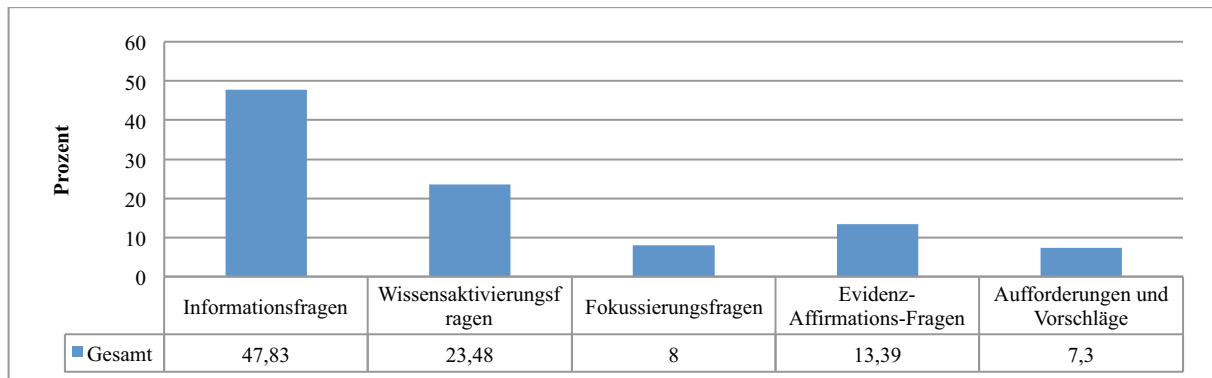


Abbildung 245: Verteilung der Fragemuster insgesamt in Prozent, n = 575

Es folgt eine Differenzierung nach den Studiengängen der Schreibtutoren:

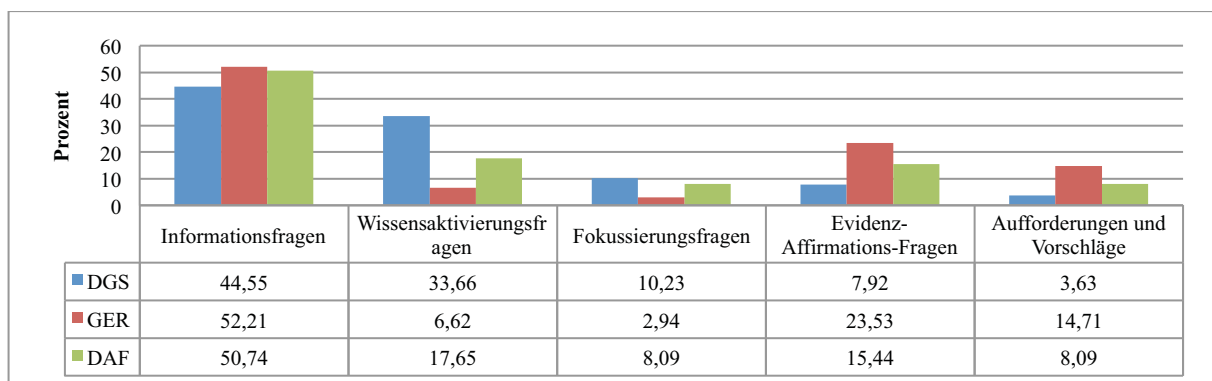


Abbildung 246: Verteilung der Fragemuster differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, n_{DGS} = 303, n_{GER} = 136, n_{DAF} = 136

In allen Tutorengruppen dominieren die Informations-, also die ‚echten‘ Fragen. Bei GER- und DAF-Tutoren sind gut die Hälfte Informationsfragen. Bei den DGS-Tutoren, die doppelt so viele Fragen stellen wie die übrigen Gruppen, ist der Anteil an Informationsfragen mit 45% etwas geringer. Sie stellen wesentlich mehr Wissensaktivierungsfragen. Während ein Drittel ihrer Fragen nach dem Muster der Examensfrage Wissen aktiviert, sind es bei den DAF-Tutoren nur 18% und bei den GER-Tutoren sogar nur 7%. DGS- und DAF-Tutoren stellen zu ungefähr gleichem Anteil Fokussierungsfragen nach dem Umsetzungsmuster der Regiefragen (10 bzw. 8%), bei den GER-Tutoren macht dieses Handlungsmuster nur 3% aller Fragen aus. Die GER-Tutoren stellen dagegen vergleichsweise häufig Evidenz-Affirmationsfragen und nutzen die Frageform für Aufforderungen und Vorschläge.

Die folgenden Grafiken differenzieren die Tutorenfragen danach, welchen Schreibern sie gestellt wurden. Zunächst wird die Differenzierung nach Kurseinteilung dargestellt:

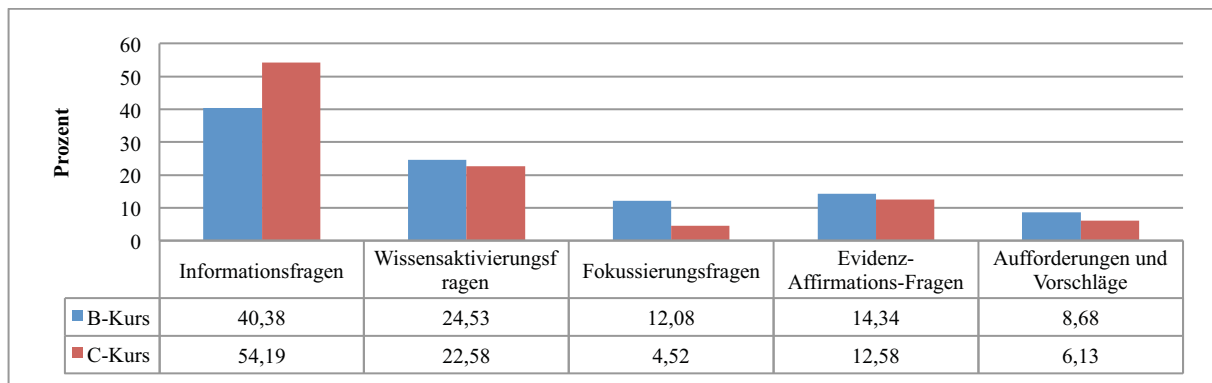


Abbildung 247: Verteilung der Fragemuster differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 265$, $n_{C-Kurs} = 310$

Durchschnittlich werden einem B-Kursteilnehmer 66 und einem C-Kursteilnehmer 78 Fragen gestellt. Den C-Kursteilnehmern werden zu 54%, den B-Kursteilnehmern nur zu 40% Informationsfragen gestellt. Die C-Kursteilnehmer beantworten also einen größeren Teil ‚echter‘ Fragen, was auf ihre stärker ausgeprägte Fähigkeit hindeutet, ein authentisches Gespräch führen zu können. Beiden Gruppen werden ungefähr zu knapp einem Viertel Wissensaktivierungsfragen gestellt, den B-Kursteilnehmern zu einem geringfügig größeren Anteil. Deutliche Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Fokussierungsfragen, die stärker dirigierend und somit didaktischer sind. Der Anteil bei den B-Kursteilnehmern ist hier mit 12% mehr als doppelt so hoch wie bei den C-Kursteilnehmern. Die B-Kursteilnehmer werden also stärker durch die Fragen der Schreibtutoren gelenkt. Der Anteil der Evidenz-Affirmations-Fragen, Aufforderungen und Vorschläge ist relativ ausgeglichen, wobei er bei den B-Kursteilnehmern auch hier geringfügig höher ausfällt.

Zuletzt wird ein Blick auf die Leistungsgruppen der Schreiber geworfen:

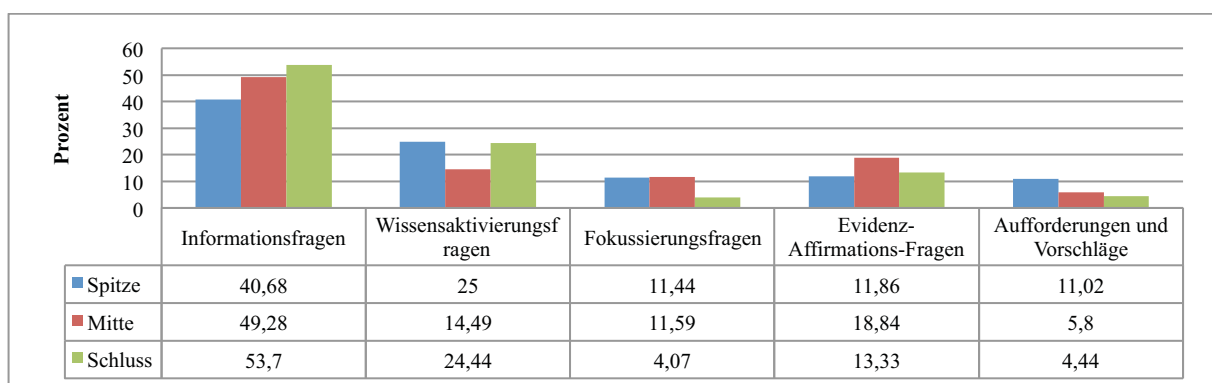


Abbildung 248: Verteilung der Fragemuster differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 236$, $n_{Mitte} = 69$, $n_{Schluss} = 270$

Zunächst sei angemerkt, dass der Mittelgruppe auffallend wenige Fragen gestellt werden. Es ist überraschend, dass der Spitzengruppe die geringste und der Schlussgruppe der höchste Anteil an Informationsfragen gestellt wird. Während das Sprachkursniveau sich positiv auf den Anteil authentischer Fragen auszuwirken scheint, verhält es sich bei den Leistungsgruppen

umgekehrt proportional. Jedoch kann die Gesprächsauthentizität nicht allein an den Tutorenfragen festgemacht werden. Während bei der Spitzen- und Schlussgruppe ungefähr ein Viertel der Fragen der Wissensaktivierung dienen, sind es bei der Mittelgruppe nur 14%. Den Schreibern der Spitzen- und Mittelgruppe werden fast dreimal so viele Fokussierungsfragen gestellt wie der Schlussgruppe, was schwer zu erklären ist. Der Einfluss der Leistungsgruppen scheint insgesamt nicht systematisch zu sein.

8.2 Strategien zur Vorstellung des tutoriellen Schreibberatungskonzepts

Im Folgenden wird die zweite Gesprächsphase, in der die Schreibberatung vorgestellt und gegenseitige Erwartungen abgeglichen werden sollen, ausführlich diskutiert. Die Untersuchung der Gesprächsphasierung im 7. Kapitel ergab, dass diese Phase auffallend selten realisiert wird. Insgesamt tritt sie 27x in 18 Textfeedbackgesprächen auf. In 15 Gesprächen kommt diese für die tutorielle Beratungsbeziehung ausschlaggebende Phase folglich nicht vor. Durchschnittlich nimmt die Realisierung der Phase nur 24 Sekunden pro Beratungsgespräch ein, weniger als ein Prozent der Gesprächsdauer. Im Folgenden sollen die 27 transkribierten Realisierungen detailliert analysiert werden, um Rückschlüsse für eine künftige Schulung von Schreibtutoren zu ziehen.

Ein Schwerpunkt der Transkriptanalyse ist die Rekonstruktion der Verwendung der Partikel „ja“, die nach der Grammatik von Hoffmann (2014: 413) folgendermaßen bestimmt wird: „Das *ja* kennzeichnet den Wissensstatus eines Gedankens als vom Hörer zu übernehmende Gewissheit.“ Hoffmann (2008: 193) untersucht verschiedene Zugänge zu dieser Abtönungspartikel und stellt fest, dass sie „eine übergreifende Basisfunktionalität“ hat, d.h. sie bezieht sich wie ein Satzadverb (z.B. „gestern“) auf die komplette Äußerung. Ihr Zweck ist jeweils aus der Handlungskonstellation zwischen Sprecher und Hörer zu bestimmen: „Abtönungspartikeln haben keine Bedeutung im klassischen Sinne, tangieren nicht den Wahrheitswert, sondern markieren die Sprechereinstellung, kennzeichnen Erwartungen, modifizieren die Illokution“ (Hoffmann 2008: 196). Es handelt sich um operative Prozeduren, die die Wissensverarbeitung des Hörers steuern. Nach Hoffmann (2008: 207) wird „ja“ in einer ‚Nische‘ des propositionalen Ausdrucks (p) eingesetzt, um p bei H „nachhaltig zu implantieren und die Blockade der Interaktion zu überwinden“, also die Kooperation mit H sicherzustellen. „Ja“ taucht also dann auf, wenn H eine Äußerung von S anzweifeln könnte, was S ahnt und vermeiden will: „Der Sprecher nimmt an, daß es unkontrovers ist, daß p. Der Sprecher will, daß es unkontrovers ist, daß p“ (Meibauer 1993: 143). Meibauer betont an dieser Stelle, dass „ja“

die Einstellung des Sprechers zu p zum Ausdruck bringt. S *will*, dass p von H akzeptiert wird. Nach Rinas (2006: 202) präsupponiert der Sprecher durch den Einsatz von „ja“, „dass der Hörer nicht widersprechen wird.“ Bei der Analyse der Evidenz-Affirmationsfragen fiel auf, dass dieses Ziel erreicht wird. Hoffmann (2008: 210) beschreibt den Gebrauch von „ja“ in assertiven Äußerungen folgendermaßen:

„Das *ja* in assertiven Äußerungen respondiert auf eine virtuelle Fraglichkeit mit der Folie einer Entscheidungsfrage, deren Proposition im Satzrest formuliert erscheint und mit dem *ja* als aus Sprechersicht gewiss geltend hingestellt wird. Es partizipiert an der mit einer Antwort kommunizierten Gewissheit, die eine Behebung von Nicht-Wissen bzw. eine Klärung eines spezifischen Wissensstatus auf Hörerseite stützt. Das *ja* realisiert auch im assertiven Gebrauch eine operative Prozedur und kennzeichnet den Wissensstatus einer Proposition in der unmittelbaren Umgebung als hörerseitig zu übernehmende Gewissheit.“

Es lassen sich vier Feinkategorien des assertiven Gebrauchs von „ja“ unterscheiden:

	<i>Zweck der Abtönungspartikel „ja“</i>	<i>Beispiel aus dem Transkriptkorpus</i>
ja ₁ interne oder externe Sprecher-Evidenz	S kennzeichnet p als offensichtlich und räumt H die Möglichkeit zur Kenntnisnahme ein (vgl. Paul 1992: 435; Helbig 1988: 165; Hentschel 1986: 163)	Also es geht ja jetzt nicht darum, dass wir deinen Text/ • • dass wir da jetzt schauen, dass wir jeden Satz • • ehm • • • ganz ganz korrekt machen, sondern dass wir so Sachen wie die Einleitung besprechen. (305)
ja ₂ Wissen muss geteilt sein	S kennzeichnet p als ihm und dem Hörer bekannt (vgl. Paul 1992: 435; Helbig 1988: 165)	es ging ja erstmal grundsätzlich um den Aufbau und den kann man ja ((1s)) gleich machen bei jedem Thema (102)
ja ₃ Allgemeingültigkeit	S kennzeichnet p als allgemeingültig (vgl. Helbig 1988: 165)	es ging ja erstmal grundsätzlich um den Aufbau und den kann man ja ((1s)) gleich machen bei jedem Thema (102)
ja ₄ Konsens	S setzt p als bekannt voraus, möchte sich jedoch vergewissern, ob p gegenwärtig ist und appelliert an Übereinstimmung mit H (vgl. Helbig 1988: 165; Heringer 1988: 742)	Das waren jetzt auch eher so Kleinigkeiten und es gibt ja auch kein Richtig oder Falsch, ne? (606)

Tabelle 88: Verschiedene Zwecke der Abtönungspartikel „ja“ mit Beispielen aus dem Transkriptkorpus

Die operative Prozedur „ja“ fiel bereits bei der Analyse der Tutorenfragen auf, insbesondere bei den Evidenz-Affirmationsfragen, mit denen die Tutoren eine Assertion als Entität präsentieren und bestätigt wissen wollen. Dieser Zweck wird durch die Insertion von „ja“ unterstützt, wie folgende Beispiele zeigen:

<i>Bsp.</i>	<i>Tutor</i>	<i>Transkriptauszug</i>	<i>ja</i>
1	102	da fragst du ja nach dem Grund	ja ₁
2	102	es ging ja erstmal grundsätzlich um den Aufbau	ja ₂
3	102	den kann man ja ((1s)) gleich machen bei jedem Thema	ja ₃
4	304	ich hatte ja gesagt, dass du • • • ehm manchmal so Verbindungswörter nicht schreibst.	ja ₂
5	306	naja man muss sich ja auch Gründe überlegen	ja ₃
6	506	Das sind ja mehrere	ja ₂

Tabelle 89: Propositionen mit „ja“ in Evidenz-Affirmationsfragen

Die Tutoren kennzeichnen p als offensichtlich (Bsp. 1), bekannt (Bsp. 2, 5 und 6) oder allgemeingültig (Bsp. 3 und 5) und vergewissern sich des gemeinsamen Handlungskontextes, also des Konsens mit dem Schreiber. Im Folgenden wird gezeigt, dass die Abtönungspartikel „ja“ ähnlich verwendet wird, wenn in der Phase der Schreibberatungsvorstellung das Vorgehen und die Rolle der Tutoren thematisiert werden.

8.2.1 Transkriptanalysen der Realisierungen von DGS-Tutoren

Die zweite Gesprächsphase kommt nur in drei der elf von den DGS-Tutoren geführten Gesprächen vor. In diesen werden sie jeweils zweimal realisiert. Die ersten beiden Realisierungen finden sich in dem Textfeedbackgespräch 101 zwischen Tanja und Ismail. Ismail kommt aus Palästina und belegt den C1-Kurs.

[1]

	0 [00:18.0]
Tanja [v]	Ehm • ja, ich wollt dir erst nur noch sagen, es geht jetzt heute darum, dass wir

[2]

	..	1 [00:24.7]	2 [00:25.6]
Tanja [v]	eben • • grundsätzlich unt/ uns den Text einmal angucken.	Ehm´	Ob der ((1s))
Ismail [v]		Hmhñ.	

[3]

	..
Tanja [v]	sinnvoll ist und so und eh eben so • • das nennt sich dann eh Makrostruktur.

[4]

	..	3 [00:34.3]
Tanja [v]	Eben, dass das von dem Groben her stimmt und	dass es gar nicht um Kleinig...
Ismail [v]		Du hast eine Kopie vom Text

[5]

	4 [00:35.7]	5 [00:36.2]
Tanja [v]	Genau.	Ich hab eine Kopie vom Text. Es geht nicht um Kleinigkeiten.
Ismail [v]	auch?	

Transkriptauszug 14: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 101

Tanja beginnt das Gespräch mit der Realisierung der zweiten Gesprächsphase („ich wollt dir erst nur noch sagen“). Sie führt aus, dass sie den Text „grundsätzlich“ daraufhin prüfen wird, ob er „sinnvoll“ ist und „von dem Groben her stimmt“. Sie verwendet den Begriff „Makrostruktur“. Es scheint, dass Tanja dieser Begriff klar ist, es ihr aber schwerfällt, Ismail eine angemessene Erklärung zu geben. Sie stockt mehrfach und wird von Ismail unterbrochen, der nicht richtig zuzuhören scheint, sondern anmerkt, dass Tanja eine Kopie vom Text habe. Tanja beendet ihre Ausführungen mit dem Satz: „Es geht nicht um Kleinigkeiten.“ Sie bringt den

Grundsatz HOCs>LOCs ein, wobei sie auf einer sehr abstrakten Erklärungsebene bleibt. Es wird nicht deutlich, welche Anliegen dem „Groben“ angehören und bei welchen es sich um „Kleinigkeiten“ handelt. In der Mitte des Gesprächs initiiert Ismail eine zweite Realisierung der Phase 2.

[1]

	524 [25:27.3]	525 [25:32.3]
Tanja [v]		Von
Ismail [v]	Ich dachte, bekomme eine Note. Also ich dachte, dass der Text wird bewertet.	

[2]

	..	526 [25:33.8]	527 [25:34.3]	528 [25:35.1]
Tanja [v]	mir bekommst du keine Note.	((lacht))	Nein.	Dass ich alles nur, damit/ • • damit
Ismail [v]		Nein?	((lacht))	

[3]

	..	
Tanja [v]	du die Möglichkeit hast, vielleicht irgendwie Strategien dir anzueignen und...	
Ismail [v]		Und

[4]

	..	530 [25:43.6]	531 [25:44.8]	532 [25:45.5]
Tanja [v]		• • • Das		weiß ich nicht.
Ismail [v]	bewertet die Lehrerin den Text?		Weißt du nicht?	

Transkriptauszug 15: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 101

Ismail äußert seine Erwartung einer Textbewertung, die er zweimal mit „ich dachte“ einleitet, was seine Enttäuschung über die nicht erfüllte Bewertung bzw. Notengebung verdeutlicht. Tanja lehnt Ismails Wunsch ab: „Von mir bekommst du keine Note.“ Diese Direktheit scheint zu einer Unstimmigkeit zu führen, was durch das Lachen und Nachfragen („Nein?“ – „Nein.“) deutlich wird. Tanja ergänzt die Erklärung, dass es „nur“ um die Möglichkeit gehe, „vielleicht irgendwie Strategien dir anzueignen“. Das Adverb „nur“ kann im Sinne von „ausschließlich“ verstanden werden und die Begrenzung des Aufgabenbereichs der Schreibberatung aufzeigen. Es kann aber auch als Synonym für „lediglich“ gesehen werden und die Einschränkung des Aufgabenbereichs als Mangel bezeichnen. Tanja möchte ihre Erklärung ausführen, wird jedoch von Ismail unterbrochen, der nicht daran interessiert zu sein scheint. Er fokussiert weiter die Bewertung und fragt, ob er sie durch die Lehrerin erhalte. Er macht damit deutlich, dass für ihn die Textbewertung zentral ist und es keine Rolle spielt, von wem er sie bekommt. Tanja setzt nach einer kurzen Pause zu einer Antwort an, wird aber wieder von Ismail unterbrochen, der antizipiert, dass sie es nicht wisse, was sie daraufhin bestätigt. Ismail übernimmt in diesem Transkriptauszug wie in weiten Teilen des gesamten Gesprächs die Gesprächsführung und die Rederechtverteilung.

In dem Textfeedbackgespräch 105 treten ebenfalls zwei Realisierungen der zweiten Phase auf. Das Gespräch wurde bisher noch nicht herangezogen. Es findet zwischen der DGS-Studentin Steffi und der C-Kursteilnehmerin Aigul aus Kirgistan statt. Die erste Realisierung wird von Aigul initiiert, die nach Fehlern in ihrem Text fragt.

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]	2 [00:04.7]
Aigul [v]	Und war ehm/ eh Text (war sozusagen) viel Fehler?	
Steffi [v]	Ehm (0,8s) ja also, • • •	

[2]

	3 [00:09.7]4 [00:10.2]
Aigul [v]	Ja.
Steffi [v]	meinst du jetzt so eh • Satzstellungen und sowas? Hm ja, da waren so n paar,

[3]

	5 [00:14.3]
Aigul [v]	Hm
Steffi [v]	aber ich denk mal, es ist wichtiger, wenn du jetzt so ein bisschen auf die Grafik und

[4]

	6 [00:14.8]	7 [00:15.6]8 [00:15.9]
Aigul [v]	Ja.	
Steffi [v]	sowas eingehen,	weil ich glaub der Inhalt eh • besticht nochmal

[5]

	9 [00:19.5]	10 [00:20.0]
Aigul [v]	Ja.	
Steffi [v]	so ein bisschen mehr, ne?	

Transkriptauszug 16: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 105

Auf die Frage nach Fehlern reagiert Steffi mit der Gegenfrage, ob Aigul „jetzt so eh • Satzstellungen und sowas“ meine. Die häufige Verwendung des deiktischen Ausdrucks „so“, der als Aspektdeixis ins Leere referiert (vgl. Ehlich 1979) und somit ein Vagheitsmarker ist, macht Steffis Formulierungsunsicherheit deutlich. Sie räumt ein, dass da „so n paar“ Fehler seien, es aber „wichtiger“ sei, „jetzt so ein bisschen auf die Grafik und sowas“ einzugehen. Steffi begründet ihren Vorschlag damit, dass der Inhalt „nochmal so ein bisschen mehr besticht“. Diese Formulierung wird Aigul wahrscheinlich nicht verstanden haben. Das Verb „bestechen“ wird ihr, sofern sie es überhaupt kennt, nicht als Synonym für „Eindruck machen“ bekannt sein. Letztlich sagt Steffi hier, der Inhalt des Textes und insbesondere die Grafikbeschreibung seien relevanter für die Textqualität und somit die Textbewertung. Interessant ist die Formulierung „ich denke mal, es ist wichtiger“. Die Frage ist, für wen es wichtiger ist, denn für Aigul spielen Fehler und damit die formale Korrektheit eine große Rolle. Steffi stellt dagegen ihren Maßstab in den Mittelpunkt, erklärt aber nicht, welche methodischen

Prinzipien dahinterstehen. Auch die zweite Realisierung der Phase wird durch Aigul ausgelöst. Sie ist wie Ismail an einer Benotung des Textes interessiert.

[1]

	0 [00:00.0]
Aigul [v]	Aber (2,5s) eh (2,2 s) Sie/ haben Sie bewerten /bewertet, • dass eh zum Beispiel eh

[2]

	1 [00:15.6]2 [00:16.1]
Aigul [v]	ab 67 Prozent eh man hat die Textproduktion bestanden, ja? Und • • war das
Steffi [v]	Ja.

[3]

	3 [00:19.3*]	4 [00:20.4]
Aigul [v]	eh unter 67 (oder...)	
Steffi [v]	Also ne ich eh da sowas hab ich gar nicht gemacht. Also ich bin	

[4]

	5 [00:24.7]
Aigul [v]	Hm̃
Steffi [v]	eigentlich nur für dich hier. Das wir ehm uns den Text mal so angucken und einfach

[5]

	6 [00:26.4]	7 [00:27.5*]	8 [00:28.4]
Aigul [v]		Achso, okay.	
Steffi [v]	mal darüber reden, was man besser machen kann.	Also eh • so Strategien finden wie	

[6]

	9 [00:30.8]	10 [00:31.4]	11 [00:33.7]12 [00:34.4]
Aigul [v]	Hm̃		Hm̃
Steffi [v]	zum Beispiel, dass man mit der Graphik sowas, ne?	Weil ehm • • • du sollst dann ja	

[7]

Steffi [v]	auch/ also wenn du nochmal so ein Text schreibst, das soll dir ja irgendwie leichter
------------	--

[8]

	13 [00:40.5]	14 [00:41.2]	15 [00:43.2]16 [00:44.4]
Aigul [v]	Ja.		Ja.
Steffi [v]	fall/ fallen. Oder du sollst auf bestimmte Sachen halt mehr achten, ne?	Und	

[9]

Steffi [v]	ehm • ne also bewertet hab ich das jetzt nicht, sondern ich hab halt selbst so
------------	--

[10]

	17 [00:54.7]
Aigul [v]	Ja.
Steffi [v]	geguckt • und ehm • • • wollte dann mit dir so Sachen mehr erarbeiten, wie wir das

[11]

	18 [00:56.4]	19 [00:58.4]
Aigul [v]	Hm̃	
Steffi [v]	jetzt auch gemacht haben. Oder so prägnante Stellen wie (hier)/ wie mit dem Schluss...	

[12]

20 [01:04.0]	
Aigul [v]	Jaaa.
Steffi [v]	((lacht 2s)) Aber ich glaub, das mit dem Bewerten macht dann eher eh • • • Frau

[13]

	21 [01:08.4]	22 [01:10.4]	23 [01:11.9]	24 [01:12.6]
Aigul [v]	• • • Nein. Wir haben andere Lehrerin			((lacht 1s))
Steffi [v]	NACHNAME mit euch?	Nicht?	Achso okay.((lacht 1s))	

[14]

25 [01:14.4]	
Aigul [v]	Aber ist gut. Ja.

Transkriptauszug 17: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 105

Zunächst fällt auf, dass Aigul Steffi siezt. Es scheint nicht gelungen zu sein, eine Peer-Ebene zu etablieren. Steffi dagegen duzt Aigul. Aigul fragt direkt nach einer bestandenen Prüfung („ab 67 Prozent“), womit Steffi sich nicht auskennt. Sie sagt, dass sie „eigentlich nur“ da sei, um „den Text mal so“ zu besprechen und „einfach mal“ über Verbesserungsmöglichkeiten zu reden. Wieder verwendet Steffi „nur“, was „ausschließlich“ oder „lediglich“ bedeuten kann. Steffi spricht weiter davon, dass sie „Strategien finden“, mit denen Aigul die nächste Textproduktion „irgendwie leichter fal/ fallen“ soll, weil sie dann „auf bestimmte Sachen halt mehr achten“ kann. Damit geht sie auf zentrale Prinzipien der Schreibberatung ein, tut sich aber schwer damit, sie zu formulieren. Sie bricht Sätze ab, repariert Satzanfänge und setzt häufig mit „also“ neu an. Steffi sagt noch einmal, dass sie den Text nicht bewertet habe, sondern „so Sachen mehr erarbeiten“ wolle. Hier spricht sie den kollaborativen Aspekt der Schreibberatung an. Sie nennt „so prägnante Stellen“, über die sie gesprochen hätten, womit sie das Prinzip des exemplarischen Arbeitens benennt. Zuletzt verweist Steffi darauf, dass die Bewertung möglicherweise von einer Lehrerin durchgeführt werde, was Aigul verneint. Beide lachen unsicher, woraufhin Aigul die Phase mit einem „Aber ist gut. Ja.“ beendet. Auch in diesem Gespräch wird die Bewerterrolle der Lehrerin angesprochen, jedoch nicht durch die Schreiberin, sondern durch die Tutorin.

Das Textfeedbackgespräch 107 wird von der DGS-Studentin Annika mit der B-Kursteilnehmerin Tatjana aus Russland geführt. Tatjana fragt Annika, was sie in dem Gespräch machen müssen, woraufhin Annika die Gesprächsphase initiiert.

[1]

0 [00:00.0] 1 [00:00.0]	
Annika [v]	Das geht ja nicht darum was/ was muss, sondern • • • ehm ich bin ja jetzt nicht

[2]

	2 [00:07.6]	3 [00:08.0]
Annika [v]	hier um dir zusagen das und das musst du	
Tatjana [v]	so und somachen. Sondern einfach nur um	Hm.

[3]

Annika [v]	Ehm, ((1,2s)) dass du so ((1s)) überlegst, ob man das vielleicht an ne andere Stelle
------------	--

[4]

Annika [v]	packt oder...
------------	---------------

Transkriptauszug 18: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 107

Annika erklärt, dass es „ja nicht darum“ gehe und sie „ja jetzt nicht hier“ sei, um Tatjana zu sagen, was sie tun müsse. Zweimal wird das Abtönungspartikel „ja“ operativ verwendet. Annika vergewissert sich damit, ob Tanja das Ziel des Gesprächs klar ist. Dabei stellt sie ihre Rolle als eine Entität dar, die Tatjana übernehmen soll, um die Kooperation zwischen den beiden abzusichern. Annika führt aus, dass es „einfach nur“ darum ginge zu überlegen, „ob man das vielleicht an ne andere Stelle packt oder...“ Sie bricht den Satz ab. Auch hier bleibt offen, ob es sich bei „einfach nur“ um eine neutrale oder wertende Einschränkung handelt. Auch referiert der deiktische Ausdruck „das“ auf nichts, was im Gespräch zuvor erwähnt wurde. Wahrscheinlich meint Annika, einen Teil des Textes zu verschieben, um die Struktur zu verbessern, was sie mit „packen“ umgangssprachlich ausdrückt. Es ist unklar, ob Tatjana sich das erschließen kann. Die zweite Realisierung der Phase wird durch Tatjana initiiert, die nach einer Bewertung des Schlussteils fragt.

[1]

Tatjana [v]	• • • Und diese Schlussteil ist gut ge/ geschrieben? •
Annika [v]	((2s)) Ja, ich fand das/ • •

[2]

Tatjana [v]	Ja (Okay.)
Annika [v]	ich ich find/ ich kann das ja gar nicht bewerten aber ehm((1s)) das Einzige, was ich /

[3]

Tatjana [v]	Ja und was kann ich verbessern
Annika [v]	wozu ich jetzt eigentlich da bin, ist dir zu helfen ehm...

[4]

Tatjana [v]	jetzt?
Annika [v]	So bisschen ehm... ((3,2s)) Das Einzige / also wie gesagt, das Einzige was ich machen

[5]

Tatjana [v]	Hm
Annika [v]	kann, ist das ich ne persönliche Meinung geben kann • • und ehm... ((8s))

Transkriptauszug 19: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 107

Nach kurzem Zögern setzt Annika stotternd zu einer Bewertung an („ich fand“, „ich find“), bricht den Satz ab und sagt, dass sie „das ja gar nicht bewerten“ könne, sondern „das Einzige“, wozu sie „jetzt eigentlich da sei“, sei Tatjana zu helfen. Wieder wird „ja“ zur Prozessierung des Rollenselbstverständnisses genutzt. Das Adverb „eigentlich“ verdeutlicht, dass Tatjanas Wunsch im Widerspruch zu diesem Selbstverständnis steht. Tatjana ändert ihre Strategie und fragt, was sie „verbessern“ könne. Annika erwidert, „das Einzige“ (2x), was sie machen könne, sei „ne persönliche Meinung“ zu geben, womit sie die Leser- und nicht die Beurteilerperspektive einnimmt. Es entsteht eine lange Schweigepause, die durch den Interessenkonflikt ausgelöst wird.

8.2.2 Transkriptanalysen der Realisierungen von GER-Tutoren

Die GER-Tutoren realisieren die Phase 2 insgesamt 10x in sieben Gesprächen, also deutlich häufiger als die DGS-Tutoren. Im Textfeedbackgespräch 311 kommt die Phase allein dreimal vor. Die erste Realisierung wird durch die Tutorin Maike während der Schwerpunktsetzung initiiert.

[1]

	86 [04:46.3]
Lucia [v]	
Maike [v]	Okay. • • • Dann könnten wir ja in dem Text so gucken, wo man nen Absatz

[2]

	..	87 [04:51.3]	88 [04:52.0]
Lucia [v]		Hmhñ	
Maike [v]	machen kann	zum Beispiel,	weil • • • ich glaube nicht, dass wenn jemand

[3]

	..
Maike [v]	deinen Text liest und den eh • korrigiert, • dass der auf deine Komma achtet.

[4]

	..	89 [05:03.0]	90 [05:04.2]	91 [05:05.0]
Lucia [v]	((2,5)) Jaa.	((lacht))	Vielleicht im	Nachhinein, aber das ist nicht das Wichtigste.
Maike [v]		((lacht))		

[5]

	92 [05:07.0]	93 [05:07.9]
Lucia [v]	Nein, nein.	
Maike [v]		Das Wichtigste ist, dass man nen Text hat, der strukturiert ist. Wo es

[6]

	..
Maike [v]	ne Einleitung gibt, wo es nachher nen Schluss gibt, wo man nen Hauptteil hat. Und

[7]

	..	94 [05:19.6]	95 [05:20.1]
Lucia [v]		Hmhñ´	
Maïke [v]	in dem Hauptteil ehm beschäftigt man sich mit den Fragen,	die ihr	bekommt.

[8]

	..
Maïke [v]	• Und wenn man das erstmal klar hat und der Leser sieht nachher deine eh deinen/ n

[9]

	..
Maïke [v]	strukturierten Text, • dann ist das schonmal ((1s)) das/ das Wichtigste.

Transkriptauszug 20: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 311

Maïke schlägt vor, sich auf das Setzen von Absätzen zu konzentrieren, da sie nicht glaube, dass ein Textkorrektor auf die Zeichensetzung achte. Lucia stimmt zu, dass das „nicht das Wichtigste“ sei. Die beiden einigen sich also auf das Prinzip, die Makroebene vor der Mikroebene zu behandeln. Maïke bezeichnet als „das Wichtigste“ einen „strukturierten Text“, zählt dessen Bestandteile (Einleitung, sich mit den Fragen beschäftigender Hauptteil, Schluss) auf und betont den „Leser“, der diese Struktur erkennen muss, womit sie ihre Rolle als ein solcher Leser implizit zum Ausdruck bringt. Im Gegensatz zu den vorhergegangenen Beispielen wirkt Maïkes Erklärung verständlich und auf Lucia abgestimmt. Die zweite Realisierung findet statt, als die beiden auf das Thema Korrektur zu sprechen kommen.

[1]

	..	102 [05:42.9]	103 [05:43.6]	104 [05:46.4]
Lucia [v]		Okay.		Hmhñ´
Maïke [v]	Also	wir sind jetzt nicht	hier, • um deine/ um deine Fehler	

[2]

	105 [05:46.9]
Maïke [v]	jetzt hier zu korrigieren. Das macht dann vielleicht die Lehrerin bei der Korrektur,

[3]

	..	106 [05:52.0]	107 [05:52.4]
Lucia [v]		Na klar.	
Maïke [v]	weiß ich	nicht, weil sie	auch gesagt hat, dass sie da den Text korrigieren wird.

[4]

	..	109 [05:54.9]
Lucia [v]	Hmhñ´	
Maïke [v]		Sondern wir machen nur das Gespräch, dass du fragen kannst, wie ist das

[5]

	..
Maïke [v]	im Deutschen, wenn du vielleicht Zweifel hast • oder ((1s)) ehm • ja • wie kann ich was

[6]

	..	110 [06:07.9]	111 [06:08.4]
Lucia [v]		Ja.	
Maike [v]	besser/ ((2s)) werden wir vielleicht auch noch	sehen in den	Sätzen, wie kann man

[7]

	..	
Maike [v]	die verbinden oder sowas. Aber wir • • wir gucken jetzt nicht deine Fehler an.	

Transkriptauszug 21: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 311

Mit einem einleitenden „Also“ macht Maike deutlich, dass eine Erklärung folgt. Sie sagt, sie seien „jetzt nicht“ hier, um „jetzt hier“ Fehler zu korrigieren, was „dann vielleicht“ die Lehrerin mache. Mittels deiktischer Ausdrücke grenzt Maike die jetzige Situation der Schreibberatung von der späteren Situation der Textbewertung ab. Sie bezieht sich auf die Äußerung einer Lehrerin, die überarbeitete Version des Textes zu korrigieren, schiebt aber ein „weiß ich nicht“ ein, um keine Verantwortung für die Richtigkeit dieser Aussage zu übernehmen. Sie erklärt, dass sie „nur das Gespräch“ führen – wieder ein eingrenzendes „nur“ – und listet eine Reihe von Gesprächsanlässen auf, z.B. Satzverbindungen. Zum Schluss grenzt sie mit dem Konjunktoren „aber“ erneut die Fehlerkorrektur davon ab. Die letzte Phasenrealisierung wird dadurch initiiert, dass Lucia von Transferfehlern aus dem Spanischen berichtet.

[1]

	..	604 [30:14.4]
Lucia [v]	Spanisch. • • So "in" das kommt nicht darein.	
Maike [v]		Das ist aber nicht schlimm. • • •

[2]

	..	
Maike [v]	Also die Grammatik sind überhaupt/ die Grammatikfehler sind nicht schlimm,	

[3]

	..	605 [30:21.5]	606 [30:23.5]
Maike [v]	schlimm ist sowieso nichts, ne?	Aber • •	eh... ((1,5s)) Es geht auch nicht darum,

[4]

	..	
Maike [v]	jetzt ehm • • • Fehler zu verbessern oder auf Grammatikfehlersuche zu gehen.	

[5]

	607 [30:31.7]	608 [30:32.6]
Lucia [v]	Nenene.	
Maike [v]	Darum gehts ja nicht.	Aber ich kann verstehen, • was du gerade gemeint hast mit

Transkriptauszug 22: Realisierung 3 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 311

Zunächst sagt Maike, dass die Grammatikfehler „nicht schlimm“ seien, was bereits unter den Evidenz-Affirmationsfragen diskutiert wurde. Maike macht klar, dass es sich um einen bewertungsfreien Raum handelt. Dann erklärt sie, dass es nicht darum gehe, „Fehler zu verbes-

sern oder auf Grammatikfehlersuche zu gehen.“ Sie folgt dem Prinzip, gemeinsam die Makroebene zu fokussieren und nicht zu korrigieren. Mit einem „Nenene“ stimmt Lucia dem zu. Das Textfeedbackgespräch 405 findet zwischen der Germanistikstudentin Julia und dem russischen B-Kursteilnehmer Sascha statt. Es gibt eine Realisierung der Phase 2, die durch Saschas Frage nach Grammatikfehlern initiiert wird.

[1]

	0 [00:00.1 [00:00.0]
Sascha [v]	((1s)) Un /und eh welche • grammatikalische • • • eh Fehler habe ich • • • in

[2]

	2 [00:10.0]	3 [00:14.0]
Julia [v]	((1s)) Ehm • • also grundsätzlich • ehm	
Sascha [v]	diesem/ in diesen Abschnitten gemacht? Können wir das • erwähnen?	

[3]

	4 [00:16.2]	5 [00:19.8]
Julia [v]	guck/ wollen wir uns jetzt zuerst die Struktur an schauen und dann gehen wir/ genau	
Sascha [v]	• Ah Struktur. Okay ja und dann?	

[4]

	6 [00:21.8]	7 [00:24.6*]
Julia [v]	wenn das für dich in Ordnung ist, gehen wir im Anschluss daran okay...	
Sascha [v]	Jajaja natürlich.	Kein Problem.

Transkriptauszug 23: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 405

Wie andere Schreiber fragt auch Sascha nach Fehlern, ergänzt allerdings die Frage, ob sie „das erwähnen“ können. Ihm scheint also bewusst zu sein, dass die Fehlerkorrektur keine (vorrangige) Aufgabe der Schreibberatung ist. Julia sagt, dass sie „grundsätzlich“ – hiermit spielt sie auf die Prinzipien an – erst die „Struktur“ behandeln, aber „im Anschluss“ auch die Grammatik besprechen können. Das entspricht dem in der Selbsteinschätzung von den Tutor:innen präferierten Verhalten, auf Wunsch auf formale Aspekte einzugehen, sofern am Ende der Beratung Zeit dazu ist. Julia schreibt diese Vorgehensweise nicht vor, sondern sagt „wenn das für dich okay ist“, was dem kollaborativen Aushandlungsprozess in der Beratung entspricht. Sascha ist damit einverstanden.

Im Textfeedbackgespräch 502 wird die Phase 2 ebenfalls einmal realisiert. Die Tutorin Kirsten initiiert sie, als sprachliche Aspekte diskutiert werden.

[1]

	214 [08:30.0]
Kirsten [v]	Ich glaub, hier soll es jetzt nicht so sehr um die Sprache gehen, also in dieser

[2]

	215 [08:35.2]	216 [08:36.1]
Miguel [v]	Ah okay.	
Kirsten [v]	Schreibberatung vom Lehrgebiet.	Vielmehr so die Strategien und die

[3]

	..	217 [08:38.4]	218 [08:38.9]
Miguel [v]		Okay.	
Kirsten [v]	Struktur	und so.	Aber wir können natürlich, wenn du ne Frage hast, kannst du

[4]

	..	219 [08:42.2]	220 [08:42.6]
Miguel [v]		Okay.	
Kirsten [v]	das ruhig fragen.		Ich bin ja auch kein Fachmann, ne? Ich kann da nur so

[5]

	..	221 [08:45.4]	222 [08:46.7]	223 [08:47.1]	224 [08:47.7]
Miguel [v]		Jaa, okay.		Ich versteh.	
Kirsten [v]	überlegen.	((lacht))	Wie würd	ich das	machen. • • • Okay. • • •

Transkriptauszug 24: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 502

Kirsten erläutert zunächst, dass es in der Schreibberatung „nicht so sehr um die Sprache“ gehen soll. Mit den einleitenden Worten „Ich glaub, hier soll es“ distanziert sie sich von der Entscheidung, sprachliche Aspekte nicht vorrangig zu behandeln. Nicht sie möchte das, sondern „es soll“ so sein, „glaubt“ sie. Mit „Sprache“ scheint sie formalsprachliche Aspekte zu meinen. Weiter erklärt Kirsten, im Fokus stünden vielmehr „so die Strategien und die Struktur und so“. Die Aussage ist vage, der deiktische Verweis „so“ referiert auch hier ins Leere. Kirsten spricht zwar zwei Prinzipien der Schreibberatung an, kann sie aber nicht plausibel erklären. Eingeleitet durch den Konjunktiv „aber“ räumt sie ein, dass Miguel dennoch „ruhig fragen“ könne, wenn er Anliegen auf formalsprachlicher Ebene habe, wobei sie „ja auch kein Fachmann“ sei und „da nur so überlegen könne“, womit sie sich von der Richtigkeit ihrer Hinweise zu grammatischen Aspekten distanziert. Die Verwendung von „ja“ und „nur“ tritt hier wie in den bisherigen Transkripten auf. Kirsten betont, dass sie nur ihre persönliche und keine allgemeinverbindlichen Tipps geben könne: „Wie würd ich das machen.“ Miguel scheint die Rollenverteilung zu verstehen und akzeptiert sie.

Das Textfeedbackgespräch 504 findet zwischen der Germanistikstudentin Katrin und dem C-Kursteilnehmer Anton aus Russland statt. Katrin initiiert die Phase 2.

[1]

	0 [00:00.1] [00:00.1]
Katrin [v]	Ehm • • das Ziel heute ist ja, dass du so ein bisschen Sicherheit eh beim Textschreiben

[2]

	..
Katrin [v]	kriegst und selbst so ein bisschen mehr Selbstbewusstsein hast, wenn du einen Text schreibst

[3]

	..
Katrin [v]	und nicht nur nach Fehlern suchst, sondern halt auch von dem, was du schreibst, überzeugt bist.

[4]

Katrin [v] Und ich möchte deinen Text auch nicht richtig korrigieren, sondern mehr so mit dir

[5]

Katrin [v] zusammen was entwickeln, woran du dann dich dann festhalten kannst, wenn du halt nen Text

[6]

Katrin [v] schreibst, also so ein paar Strategien, was nen Text schreiben einfach leichter macht. • Nur damit du

[7]

Katrin [v] Bescheid weiß, also ich möchte jetzt nicht für die den Lehrer spielen oder sonst was, nur so sozusagen wie

[8]

Katrin [v] nen Freund so ein bisschen drübergucken, was vielleicht noch ein bisschen verbessert werden könnte.

Transkriptauszug 25: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 504

Katrin erklärt die Beratungsziele in einem gut halbminütigen Monolog, in den Anton weder eingreift, noch Hörersignale (Einverständnis, Zweifel) zum Ausdruck bringt. Katrin beginnt mit „das Ziel heute ist ja“. Das Partikel „ja“ verleiht Katrins Aussage eine Legitimation. Sie stellt das Ziel damit als gewiss dar. Als Beratungsziele nennt Katrin „Sicherheit“ und „Selbstbewusstsein“ beim Schreiben, damit Anton „nicht nur nach Fehlern“ suche, sondern von seinem Text „überzeugt“ sei. Dies entspricht dem Peer Tutoring Prinzip, dass sich der Ratsuchende als Schreiber weiterentwickeln und seinen Text auf der Makroebene zu überprüfen lernen soll. Katrin führt weiter aus, dass sie „nicht richtig korrigieren“, sondern mit Anton „zusammen was entwickeln“ möchte, nämlich „Strategien“, an denen er bei der nächsten Textproduktion „festhalten kann“. Sie beginnt diese Erklärung mit „ich möchte“, womit sie sich im Gegensatz zu Kirsten nicht von den Beratungsgrundsätzen distanziert, sondern sich in einer Ich-Botschaft damit identifiziert. Sie ergänzt in einer weiteren Ich-Botschaft („ich möchte“) eingeleitet mit „Nur damit du Bescheid weiß“ – womit sie ihr Vorgehen noch einmal transparent macht – dass sie nicht „den Lehrer spielen“ wird, sondern „wie nen Freund so ein bisschen drübergucken, was vielleicht noch ein bisschen verbessert werden könnte.“ Mit der Gegenüberstellung von „Lehrer“ und „Freund“ und dem Ausdruck „Lehrer spielen“ verdeutlicht Katrin, dass sie eben kein Lehrer ist und das Verhältnis auf Peer-Ebene erfolgen soll. Zweimal sagt sie „ein bisschen“, womit sie deutlich macht, dass ihre Anmerkungen im Gespräch nicht dominant sein werden.

Im Textfeedbackgespräch 505 zwischen der Germanistikstudentin Nina und der russischen C-Kursteilnehmerin Nastja wird die Phase 2 gegen Gesprächsende realisiert, als Nastja sich überrascht darüber zeigt, dass Nina ihren Text im Vergleich zu ihrer Lehrerin weniger kritisiert.

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.1]
Nastja [v]	Weil ich hab bekommen nur eine (B)latt und das ist total • • • (rot) ((lacht,	

[2]

	2 [00:05.8]
Nastja [v]	2s)).
Nina [v]	Hmhñ (1,3s) aber die arbeiten ja dann auch hauptsächlich wirklich an

[3]

Nina [v]	Grammatik und Rechtschreibung und so, ne? • • • Weil/ also bei uns sollte es ja
----------	---

[4]

Nina [v]	darum gehen, dass wir am Inhalt arbeiten. (Für) sowas wie den roten Faden oder so.
----------	--

Transkriptauszug 26: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 505

Nastja berichtet, dass ihre Texte normalerweise voller Korrekturanmerkungen („total rot“) seien. Nina räumt ein, dass es bei der Textkorrektur „ja dann auch hauptsächlich wirklich“ um formale Aspekte gehe, wohingegen es in der Schreibberatung „ja“ um den „Inhalt“ und „den roten Faden oder so“ gehe. Sie macht damit deutlich, dass sie nur auf der Makroebene gearbeitet hätten, was aber nicht bedeute, dass die Mikroebene fehlerfrei sei, damit Nastja keinen falschen Eindruck von der formalen Richtigkeit ihres Textes bekommt. Auch hier wird „ja“ operativ verwendet, um sich des gemeinsamen Handlungskontextes zu vergewissern. Die Phase 2 wird in diesem Gespräch ein weiteres Mal realisiert. Wieder wird sie von Nastja initiiert, die Ninas Verhalten mit dem der studentischen Hilfskräfte vergleicht, die die Sprachkursteilnehmer in der sogenannten Arbeitsstunde betreuen.

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]
Nastja [v]	Aber ich habe gemerkt, dass Tutorin immer ((unverständlich, 1s)) an diese	

[2]

	2 [00:07.6]	3 [00:07.9]	4 [00:10.7]
Nastja [v]	Aufgabe ((lacht))... • • • Als • • • (wären)... • • •		
Nina [v]	Ja` Ja, aber kann auch gut sein,		

[3]

Nina [v]	dass das daran liegt, dass eh (wir) eher auf den Inhalt gehen und nicht auf die
----------	---

[4]

Nina [v]	Grammatik. Weil als Lehrer musst du ja gucken, • ob der Satz jetzt/ ob da irgendwo
----------	--

[5]

Nina [v]	ein falsches Wort steht, oder falsch geschrieben und so und als/ • • • als Tutor musst
----------	--

[6]

Nina [v]	du ja nur/ ((1s)) nur gucken nach so Sachen wie halt den/ die/ die Gliederung und sowas...
----------	--

Transkriptauszug 27: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 505

Nina vergleicht die Lehrer- mit der Tutorenrolle. Zur Lehrerrolle sagt sie, dass es um die „Grammatik“ und Fehler („ein falsches Wort“) gehe, wohingegen Tutoren „nur“ über den „Inhalt“ und die „Gliederung“ sprechen. Sie stellt also noch einmal Makro- und Mikroebene gegenüber und verwendet zur Beschreibung der Tutorenaufgaben wie viele andere Tutoren das zweideutige Adverb „nur“.

In Textfeedbackgespräch 506 initiiert Marc die Phase 2, nachdem er mit Juan über mögliche Beratungsschwerpunkte gesprochen hat.

[1]

	100 [04:23.7]	101 [04:25.7]
Marc [v]	Ja • • • ja.	Ne das... Also ehm ((1,5s))... genau also eigentlich • • zielt sozusagen auch
Juan [v]	Hm.	

[2]

Marc [v]	diese Schreibberatung eher sozusagen darauf ab, irgendwie ehm ((1,5s)) zunächst
----------	---

[3]

Marc [v]	sozusagen auf den großen Strukturen irgendwie zu gucken. Hat das irgendwie... hast du
----------	---

[4]

Marc [v]	das, was du erreichen wolltest, ist das irgendwie bei mir angekommen und • ehm • •...
----------	---

[5]

Marc [v]	Aber wir können natürlich auch irgendwie über einzelne Formulierungen reden, wenn du
----------	--

[6]

	102 [04:47.6]	103 [04:49.6]
Marc [v]	das möchtest.	Ja, also ehm • ja, ja gut. Dann, dann können wir das gerne machen.
Juan [v]	Ja das wär...	

Transkriptauszug 28: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 506

Marc nennt als Ziel der Schreibberatung, „große Strukturen“ zu besprechen, d.h. ob das, was Juan „erreichen“ wollte, bei ihm „angekommen“ sei. Er spricht hier zwei wesentliche Prinzi-

prien an, erstens die Priorisierung der Makroebene und zweitens seine Rolle als Leser, der dem Schreiber spiegelt, ob seine Mitteilungsabsicht verstanden wird. Eingeleitet durch den Konjunktoren „aber“ räumt Marc ein, dass sie „natürlich“ auch „über einzelne Formulierungen reden“ können, wenn es Juans Wunsch sei. Marc weist Juans Bedürfnisse also nicht grundlegend zurück, sondern möchte Anliegen der Makro- und der Mikroebene verflechten. Mit der Formulierung tut Marc sich sehr schwer, was sich an dem übermäßigen Gebrauch von abtönenden Partikeln und Füllwörtern manifestiert. Er verwendet in 20 Sekunden 5x „irgendwie“, jeweils 3x „also“ und „sozusagen“ und jeweils einmal „genau“ und „eigentlich“.

Das Textfeedbackgespräch 507 findet zwischen der Germanistikstudentin Maria und der chinesischen C-Kursteilnehmerin Lian statt. Maria initiiert einmal die Phase 2.

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]	2 [00:03.7]
Maria [v]	Hm • • • und wir sprechen auch nicht unbedingt über Grammatik.	
Lian [v]		Ja, okay,

[2]

	3 [00:05.1]	4 [00:05.9]5 [00:06.0]	6 [00:07.3]7 [00:07.4]
Maria [v]	Ne, das ist...	Das ist auch nicht wichtig al	so.
Lian [v]	das is(t) ((lachend))...	Gut.	Ja.

[3]

Maria [v]	Das kommt auch mit der Zeit und • • • dafür sind andere da, die dir vielleicht den
-----------	--

[4]

	8 [00:12.9]9 [00:13.2]
Maria [v]	Text korrigieren oder so. Wir können mal so über so n Text schreiben • • • was
Lian [v]	Ja.

[5]

	10 [00:18.2]
Maria [v]	vielleicht prinzipiell deine Probleme sind.
Lian [v]	Ja.

Transkriptauszug 29: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 507

Maria beginnt damit, dass sie „nicht unbedingt über Grammatik“ sprechen werden. Lian reagiert unsicher und lacht überrascht. Maria führt aus, dass Grammatik „auch nicht wichtig“ sei und „mit der Zeit“ komme. Derartige Äußerungen fallen häufiger in den Gesprächen der DGS- und GER-Tutoren. Grammatik und Wortschatz werden als Lernbereiche bezeichnet, die nicht wichtig seien und sich mit der Zeit wie von selbst verbessern würden. Zwar spielen grammatische Anliegen den Prinzipien des Peer Tutoring nach eine untergeordnete Rolle, was aber nicht dazu führen sollte, dass Tutoren die Relevanz formaler Korrektheit pauschal herunterspielen. Maria führt aus, dass zur Textkorrektur „andere da“ sein und sie „prinzipiell“ über Lians Probleme sprechen würde. Sie schreibt die Bewerter- und Korrekturrolle damit pau-

schal einem nicht näher bestimmten Dritten zu. Was sie mit „prinzipiell deine Probleme“ meint, wird wahrscheinlich die Makroebene sein, was Lian aufgrund der abstrakten und unspezifischen Formulierung wahrscheinlich nicht versteht.

8.2.3 Transkriptanalysen der Realisierungen von DAF-Tutoren

Die DAF-Tutoren realisieren die Phase 2 am häufigsten. Sie kommt in acht der elf Beratungen insgesamt 11x vor.

Das Textfeedbackgespräch 301, das zwischen der Tutorin Eva und der georgischen B-Kursteilnehmerin Nadja geführt wird, weist zwei Realisierungen auf. Nadja stellt eine in der Aufzeichnung unverständliche Frage dazu, was sie machen müsse, woraufhin Eva die Ziele der Schreibberatung transparent macht.

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]	2 [00:01.1]	3 [00:02.8]
Eva [v]	((unv., 0,5s)) Text... ((unv., 2s)).		Ehm... • • •
Nadja [v]	Also ich muss jetzt... ((unv., 2s)).		

[2]

	4 [00:05.0]	5 [00:05.6]
Eva [v]	((2,4s)) Ja, also Ziel ist ja eigentlich, dass wir irgendwie so gemeinsame	
Nadja [v]	Oder?	

[3]

	6 [00:11.9]7 [00:12.1]
Eva [v]	Strategien entwickeln. Ja ,• die dir helfen irgendwie weiterzuarbeiten. Also
Nadja [v]	Ja.

[4]

Eva [v]	wenn du irgendwie • Schwierigkeiten mit etwas hattest oder so, • • dass wir darüber sprechen.
---------	---

Transkriptauszug 30: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 301

Eva erklärt, dass das Ziel „ja eigentlich“ sei, über „Schwierigkeiten“ zu sprechen, die Nadja „irgendwie“ habe, um „irgendwie so gemeinsame Strategien“, die Nadja „helfen irgendwie weiterzuarbeiten“, zu entwickeln. Die Abtönungspartikeln „ja“ und „eigentlich“ zeigen, dass Eva das Ziel als offenbar bzw. bekannt darstellt, es aber im Widerspruch zu Nadjas Wünschen steht. Sie verwendet 3x den Vagheitsmarker „irgendwie“, was anzeigt, dass Eva die Prinzipien zwar verstanden hat, sie sich aber nicht präziser ausdrücken kann. Als Prinzip erkennt und verbalisiert sie das gemeinsame Entwickeln von Strategien, um Schwierigkeiten, die bei der vorliegenden Textproduktion aufgetreten sind, bei zukünftigen Schreibprozessen zu vermeiden. Es wird nicht deutlich, inwiefern Nadja diese Erklärung versteht und damit einver-

standen ist. Es liegt nahe, dass sie sie nicht verstanden hat, da sie im weiteren Verlauf erneut sprachliche Anliegen thematisiert, woraufhin die Phase noch einmal realisiert wird.

[1]

0 [00:00.1] [00:00.1]		2 [00:04.4]
Eva [v]	Also ich hab den Text gut	
Nadja [v]	Und sprachliche und grammatische Problem? ((1,4s))	

[2]

3 [00:06.9]		4 [00:08.0]
Eva [v]	verstanden, was du meintest.	Ehm manchmal • paar kleine
Nadja [v]	Ja. • •	

[3]

5 [00:13.1]		6 [00:14.0]	7 [00:16.4]
Eva [v]	Ausdrücke oder so, die jetzt eh...	Ja (unv., ((lacht))	Ja aber das is ja •
Nadja [v]	Falsch oder? • • Hilft keine... ((lacht)) ((lacht))		

[4]

Eva [v]	nicht so schlimm, also... ((1,4s)) deswegen das ist ja/ soll ja auch gar nicht so primär
Nadja [v]	

[5]

8 [00:24.9]9 [00:25.5]	
Eva [v]	das • • jetzt sein, dass ich jetzt irgendwie deinen Text korrigiere. Darum gehts ja
Nadja [v]	Ja.

[6]

10 [00:26.8]11 [00:27.5]	
Eva [v]	jetzt gar nicht so. Ehm ((1,4s)) erstmal so grob vom/ vom Inhaltlichen. ((2,5s))
Nadja [v]	Ja.

Transkriptauszug 31: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 301

Als Nadja gezielt nach „sprachlichen und grammatischen Problemen“ fragt, erwidert Eva, dass sie „den Text gut verstanden“ habe. Diese Antwort ist interessant, da Nadja eine Frage zur Mikroebene stellt, die Eva aus Perspektive der Makroebene beantwortet: Die sprachlichen bzw. grammatischen Probleme sind nicht so gravierend, dass sie das Textverständnis gefährden. Eva ist klar, dass Nadja auf eine Fehlerkorrektur abzielt, weswegen sie einräumt, dass ein „paar kleine Ausdrücke oder so, die jetzt eh...“ An dieser Stelle scheut sie sich vermutlich, Ausdrücke wie „falsch“ zu verwenden, was Nadja ihr abnimmt, woraufhin beide verlegen lachen. Eva behauptet, die Fehler seien „nicht so schlimm“ und zudem „nicht so primär das“, worüber sie sprechen würden. Sie lehnt die Textkorrektur explizit ab und handelt so nach den Prinzipien der Schreibberatung, macht aber nicht deutlich, warum die Makroebene („so grob vom/ vom Inhaltlichen“) vorrangig behandelt wird.

In dem Textfeedbackgespräche 305 zwischen Sandra und der russischen B-Kursteilnehmerin Olga wird die Phase 2 einmal realisiert. Sandra initiiert die Phase.

[1]

0 [00:00.1 [00:00.0]	
Sandra [v]	((rauscht 1 s.)) Aber dann ehm, wir... Also es geht ja jetzt nicht darum, dass wir

[2]

..	
Sandra [v]	deinen Text/ • • dass wir da jetzt schauen, dass wir jeden Satz • • ehm • • • ganz ganz

[3]

2 [00:10.2] 3 [00:10.9]	
Sandra [v]	korrekt ma chen, sondern dass wir so Sachen wie Einleitung besprechen. • • Ne so
Olga [v]	Hm̃

[4]

4 [00:17.6*] 5 [00:19.5] 6 [00:19.6]	
Sandra [v]	allgemein, was dir auch für andere Texte noch helfen kann.
Olga [v]	Hm̃ ja. ((1s))

Transkriptauszug 32: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 305

Sandra erklärt, dass es „ja“ nicht darum gehe, „jeden Satz“, den Olga geschrieben hat „ganz ganz korrekt“ zu machen, sondern „allgemein“ Anliegen zu besprechen, die „auch für andere Texte noch helfen“ können. Sie stellt es als gegeben dar („ja“), dass die Makro- vor der Mikroebene zu behandeln sei und nicht der vorrangige Text, sondern nachhaltige Ergebnisse, die auf kommende Textproduktionen übertragbar seien, im Fokus stehen.

Auch im Textfeedbackgespräch 309, das Verena mit dem russischen B-Kursteilnehmer Andrej führt, wird die Phase 2 einmal realisiert. Andrej hat als gewünschte Gesprächsschwerpunkte sowohl Anliegen auf der Makro- als auch auf der Mikroebene thematisiert, woraufhin Verena die Phase 2 einleitet.

[1]

0 [00:00.1 [00:00.0]	
Verena [v]	Uund ehm • • • vielleicht wo/ möchten wir die Grammatik/ das am Ende

[2]

2 [00:06.7] 3 [00:07.4] 4 [00:08.3]	
Verena [v]	machen, dass wir erst das Andere schaffen, weil wir sollen heute eigentlich erstmal
Andrej [v]	Naja. Hm̃

[3]

5 [00:09.4]	
Verena [v]	dann • • auf deine Redewendung achten und dann vielleicht, weil du das ja auch
Andrej [v]	

[4]

..	
Verena [v]	möchtest, auf die Gliederung.

Transkriptauszug 33: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 309

Verena lehnt die Besprechung der Grammatik nicht ab, verschiebt sie aber ans Ende der Beratung, damit sie „erst das Andere schaffen“, da sie „eigentlich erstmal“ über Andrejs „Rede-

wendung“ und die Gliederung sprechen sollen. Nach Verenas Formulierung ist die Priorisierung der Makroebene (was genau sie mit „Redewendung“ meint, bleibt unklar) eine von außen vorgeschriebene Regel, sie „sollen“ so handeln. Sie formuliert dies möglichst nicht-direktiv („vielleicht wo/ möchten wir“). Andrej ist möglicherweise nicht einverstanden, da er ein „Naja“ einwirft, über das Verena aber hinweggeht.

Das Textfeedbackgespräch 310 führt die DAF-Studentin Sarah mit der B-Kursteilnehmerin Irina, die aus Russland kommt. Sarah schlägt ein Vorgehen in der Beratung vor und erläutert in dem Kontext die Ziele der Schreibberatung.

[1]

0 [00:00.1 [00:00.1]	
Sarah [v]	• • Okay ehm ((1,4s)) gut ehm vielleicht/ also ich würde vorschlagen ehm, • • •

[2]

..	
Sarah [v]	dass ich einfach n bisschen was über meinen Eindruck erzähle ehm • • und dass wir

[3]

..	
Sarah [v]	so n bisschen auf der Makrostruktur bleiben. Das heißt, • ehm natürlich interessiert man

[4]

..		2 [00:17.8]	3 [00:18.5]
Sarah [v]	sich immer dafür, ob man Fehler gemacht hat	und so, ne?	((2,5 s))
Irina [v]		Ja.	

[5]

..	
Sarah [v]	Ehm aber ehm • • • ja wi/ wir wollen ja sozusagen, dass du als besser/ als Schreiber
Irina [v]	

[6]

..	
Sarah [v]	besser wirst ne, wir wollen jetzt nicht diesen Text perfekt machen, wir wollen einfach
Irina [v]	

[7]

..		4 [00:30.4*]	5 [00:32.4]
Sarah [v]	so paar Tipps rausfinden, wie du den nächsten Text gut finden/	machen kannst. Genau.	
Irina [v]		Ja eh für Zukunft.	

[8]

..	
Sarah [v]	Genau. Super. Ehm... • •

Transkriptauszug 34: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 309

Sarah schlägt mit einer Ich-Botschaft vor, bei der Anliegenbearbeitung „so n bisschen auf der Makrostruktur“ zu bleiben. Sie antizipiert Irinas Wunsch, über Fehler zu sprechen, indem sie

einräumt, dass man sich „natürlich“ immer dafür interessiere, was Irina bejaht. Sarah stellt dem das Ziel entgegen, dass Irina „als Schreiber besser“ wird, indem sie „einfach so paar Tipps rausfinden“, die Irina bei kommenden Textproduktionen helfen, anstatt „diesen Text perfekt zu machen“. Sie spielt damit auf den plakativen Grundsatz von North (1984: 438) an: „Our job is to produce better writers, not better writing.“ Damit macht sie das Ziel für Irina viel greifbarer, als abstrakt von „großen Strukturen“ und „Kleinigkeiten“ o.ä. zu sprechen. Irina scheint das zu verstehen, als sie sagt „Ja eh für Zukunft.“

Das Textfeedbackgespräch 409 findet zwischen Laura und Dunja, die den B-Kurs besucht und wie die meisten Schreiber aus Russland kommt, statt. Die Phase 2 beginnt nach der Anliegenbearbeitung, als Dunja sich überrascht darüber zeigt, dass Laura wenig Fehler thematisiert habe.

[1]

0 [00:00.0]	1 [00:00.0]
Laura [v]	
Dunja [v]	((1s)) Und eigentlich isch/ • • • isch hab gedacht, dass eh • • isch habe v/ v/

[2]

	2 [00:11.5*]	3 [00:11.9]
Laura [v]		Ja, aber das ist
Dunja [v]	ehm • viele Fehler... • • • Isch hab gedacht, dass würde so sein ((lacht)) alles.	

[3]

Laura [v]	ja nicht das Ziel des Gesprächs, ne? Also jetzt hier das Gespräch ist eher so für • • • die
-----------	---

[4]

4 [00:18.2*]	5 [00:19.9]
Laura [v]	Struktur, für die Makroebene und die Grammatik und die Rechtschreibung, die habe
Dunja [v]	Ja

[5]

	6 [00:24.8*]	7 [00:25.9]
Laura [v]	ich jetzt auch • eigentlich nicht verbessert. Ehm	also nur das, wo es eben
Dunja [v]		Ah okay.

[6]

	8 [00:28.6*]
Laura [v]	unverständlich war, zum Beispiel das mit dem Pferd, wo man wirklich nicht so ganz
Dunja [v]	Ja ja. Ah ja.

[7]

	9 [00:32.7]	10 [00:33.2]	11 [00:33.9]	12 [00:34.8*]	13 [00:35.9]
Laura [v]	verstanden hat, was	irgendwie das Problem ist. Aber es geht halt hier, also in dem			
Dunja [v]		Okay.		Okay.	

[8]

	14 [00:39.6*]	15 [00:41.9]
Laura [v]	Gespräch, eher so um das/ • • das Grobe so. Aber so viele Fehler hast du da auch nicht	
Dunja [v]	Ah, dann gut. Okay.	

[9]

Laura [v]	drin. ((lacht, 2s)) Ja.((1,2 s))
------------------	----------------------------------

Transkriptauszug 35: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 409

Dunja wirkt erleichtert, weniger Fehler als erwartet gemacht zu haben. Laura deckt dieses Missverständnis auf. Sie erklärt, dass es „aber“ (im Gegensatz zu Dunjas Vermutung) „ja“ (wie doch klar sein sollte) nicht das Gesprächsziel sei, sich mit Fehlern auseinanderzusetzen. Ihre Erklärung ist syntaktisch missverständlich: „Also jetzt hier das Gespräch ist eher so für • • die Struktur, für die Makroebene und die Grammatik und die Rechtschreibung, die habe ich jetzt auch • eigentlich nicht verbessert.“ Sie reiht zwei Hauptsätze aneinander. Im ersten Hauptsatz nennt sie die Ziele des Gesprächs, nämlich die Besprechung der Makroebene, insbesondere der Textstruktur. Im zweiten Hauptsatz grenzt sie die Mikroebene, also Grammatik und Rechtschreibung davon ab. Da sie die Sätze parataktisch durch den Konjunktoren „und“ verbindet, versteht man aber erst zum Schluss, dass die Mikroebene kein Beratungsziel ist. Laura stellt klar, dass sie Fehler nur „verbessert“ habe, wenn Textstellen „unverständlich“ gewesen seien, sie also das Verständnis auf der Makroebene gefährdet sah, es im Gespräch aber um „das Grobe“ gehe – ein häufig verwendeter Ausdruck. Zum Schluss beruhigt sie Dunja damit, nicht „so viele Fehler“ gemacht zu haben. Der deiktische Ausdruck „so“ hat keine Referenz, d.h. es wird nicht deutlich, wie diese Einschätzung zu verstehen ist.

In dem Textfeedbackgespräch 601 finden sich zwei Realisierungen der Phase 2. Das erste Mal realisiert Kira sie von sich aus am Gesprächsanfang nach dem Kennenlernen. Sie macht ihre Vorgehensweise damit von Beginn an transparent.

[1]

	0 [00:00.0]
Kira [v]	Also... Das Gespräch wird jetzt einfach so ablaufen, dass wir erst also über allgemeine

[2]

	1 [00:05.1]	2 [00:05.7]
Luis [v]	Hmhmm	
Kira [v]	Dinge reden werden.	Und dann ehm • • kannst du mir sagen, was du gern

[3]

Kira [v]	ehm an deinem Text verbessern möchtest, beziehungsweise worauf du gerne hinaus
-----------------	--

[4]

	..	3 [00:13.1]	4 [00:13.5]
Luis [v]		Hm̃·	
Kira [v]	willst und was du bearbeiten	möchtest,	wo deine Probleme deiner Meinung nach

[5]

	..
Kira [v]	liegen. Und dann werden wir im Anschluss daran eben eine kleine Beratungsstrategie eben

[6]

	..
Kira [v]	gemeinsam durchgehen und am Text eben versuchen, dann deine Probleme irgendwie •

[7]

	..
Kira [v]	ein bisschen • • zu klären und bestimmte Schreibstrategien zu finden, • um diese dann in

[8]

	..	5 [00:30.9]
Luis [v]		Ja.
Kira [v]	der Zukunft vielleicht auch ein bisschen • • • ja • zu beseitigen diese Probleme.	

Transkriptauszug 36: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 601

Die Realisierung unterscheidet sich grundlegend von den bisher diskutierten, da Kira nicht nur einzelne Prinzipien nennt, sondern die komplette Phasierung offenlegt. Sie beschreibt die Phasen 3 und 4, in denen Luis sagen könne, wo seine „Probleme“ liegen und was er „verbessern“ und „bearbeiten möchte“. Die Anliegenbearbeitung kann Kira nur schwer in Worte fassen. Sie redet davon, eine „kleine Beratungsstrategie“ gemeinsam „durchzugehen“, und in der konkreten Arbeit am Text Probleme zu „klären“. Hier benutzt sie auffallend oft die Abtönungspartikel „eben“, einmal zudem „irgendwie“. „Eben“ drückt nach Hoffmann (2014: 422) einen geltenden Sachverhalt aus, über den sich eine Auseinandersetzung nicht lohne. In diesem Sinne nutzt Kira die Partikel, um ein Vorgehen zu erklären, das feststeht. Die letzte Gesprächsphase bestimmt sie als die, in der „bestimmte Schreibstrategien“ gefunden werden, die „in der Zukunft“ helfen können, Luis’ Schreibprobleme zu beseitigen. Luis äußert Hörerkommentare und bejaht abschließend das Vorgehen. Das zweite Mal realisiert Kira die Phase 2, als Luis erklärt, was er sich von dem Beratungsgespräch erhoffe.

[1]

	109 [03:42.3]	110 [03:48.0]
Luis [v]		((1s)) Ja. ((1s)) Besser/
Kira [v]	Ja, was/ was erhoffst du dir jetzt von dieser Beratung hier?	

[2]

	..	111 [03:57.0]	112 [03:57.6]
Luis [v]	((1s)) also ((1s)) erkennen, wie kann ich das • • machen/ also		manchmal ich
Kira [v]		Hmh̃m̃·	

[3]

	..	113 [04:00.5]	114 [04:01.0]
Luis [v]	habe keine Strategie. Also ich schreibe einfach so/	so...	Ich denke, dass ich
Kira [v]		Hm̃	

[4]

	..	115 [04:05.1]	116 [04:05.4]	117 [04:08.1]	118 [04:08.5]
Luis [v]	irgendwelche Muster habe oder	so.	Aber • • manchmal ich schreibe	sinn	los.
Kira [v]		Hm̃		Ja.	

[5]

	119 [04:08.9]
Kira [v]	Ja, okay. Also genau, mir gehts jetzt auch eher so darum, so bestimmte Strategien zu

[6]

	..	
Luis [v]		Ja.
Kira [v]	vermitteln und nicht irgendwie jetzt bestimmte Korrekturen für deinen Text	eben jetzt

[7]

	121 [04:16.9]	122 [04:19.7]	123 [04:20.1]
Luis [v]		Ja.	
Kira [v]	dir vorzulegen, weil das bringt dir ja nichts. Das bringt dir	für die	Zukunft ja auch

[8]

	..	124 [04:22.5]
Luis [v]		Hm̃
Kira [v]	nichts, sondern du willst ja auch irgendwie was daraus mitnehmen.	Deswegen

[9]

	125 [04:22.9]
Kira [v]	gehts jetzt darum, dass wir dann eben zusammen so bestimmte Schreibstrategien so

[10]

	..	126 [04:30.8]
Luis [v]		Hmh̃
Kira [v]	irgendwie/ ((1s)) ja irgendwie festlegen beziehungsweise erarbeiten.	

Transkriptauszug 37: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 601

Luis, der sich im gesamten Gespräch sehr reflektiert und metasprachlich über seinen Schreibprozess äußert, spricht von „Strategien“ und „Mustern“, die er habe, aber nicht immer „erkenne“, sondern manchmal „sinnlos“ schreibe. Hierauf geht Kira ein und erklärt als Beratungsziel, „bestimmte Strategien zu vermitteln“, anstatt „Korrekturen“ vorzunehmen, weil das Luis „für die Zukunft auch nichts“ bringe, sondern er „ja auch irgendwie was daraus mitnehmen“ wolle. Damit spricht sie das Beratungsprinzip an, nachhaltige Unterstützung zu leisten und den Schreiber zu befähigen, Probleme zukünftig selbstständig zu lösen. Ihre Formulierungen sind für Luis verständlich, die Begründung ist nachvollziehbar. Zuletzt spricht sie davon,

Schreibstrategien „festzulegen“, was sie dann in „erarbeiten“ korrigiert und damit den kollaborativen Prozess betont.

Das Textfeedbackgespräch 603 führt Sophie mit der B-Kursteilnehmerin Samira, die aus dem Iran kommt. Samira fragt, ob Sophie den Text korrigiert habe, womit sie die Phase 2 initiiert.

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0] 2 [00:01.4]3 [00:01.8] 4 [00:02.7]5 [00:03.0]	
Samira [v]	Ich weiß jetzt ni(s)ch wie <u>war</u> das • • haben korrigiert? Oder...
Sophie [v]	Ja.

[2]

6 [00:05.2]	
Sophie [v]	Ehm • also korrigiert haben wir den Text nicht wirklich, also nicht ehm nach

[3]

7 [00:19.8]	
Sophie [v]	Rechtschreibung oder nach Zeichensetzung. • • Das haben wir nicht gemacht, wir

[4]

7 [00:19.8]	
Sophie [v]	sollten einfach schauen • • • ehm was uns auffällt an dem Text und was man eben

[5]

7 [00:19.8]	
Samira [v]	Ja. • • •
Sophie [v]	vielleicht verbessern kann. • •

Transkriptauszug 38: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 603

Sophie gibt an, „den Text nicht wirklich“ korrigiert zu haben und bezieht sich dabei auf die Rechtschreibung und die Zeichensetzung. Sie verwendet das Personalpronomen „wir“, womit sie alle Schreibtutoren oder alle Seminarteilnehmer meint und ihre Eigenverantwortlichkeit im Gespräch zurückweist. Sie begründet die nicht vorgenommene Korrektur im Folgenden damit, dass sie „einfach schauen sollten“, was „auffällt“ und was man „verbessern kann.“ Sie legt die Verantwortung für diese Entscheidung also ab und bezieht sich auf ihren Beratungsauftrag.

Zuletzt finden sich zwei Realisierungen der Phase 2 im Textfeedbackgespräch 606, das zwischen der DAF-Studentin Lena und der chinesischen C-Kursteilnehmerin Kim stattfindet. Lena realisiert die Phase erstmals eigeninitiiert nach dem Kennenlernen.

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0]	
Lena [v]	Ehm ((1,2s)) Es ist ja jetzt das Ziel, dass wir einfach mal • eh versuchen

[2]

	2 [00:09.5]
Lena [v]	jetzt bestimmte Strategien herauszuarbeiten, • • eh die du halt in Zukunft

[3]

	3 [00:10.1]	4 [00:11.5]
Lena [v]	anwenden kannst. Ehm • • •	

Transkriptauszug 39: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 606

Mit der Einleitung „Es ist ja jetzt das Ziel“ stellt Lena das Ziel als von Kim zu übernehmende Gewissheit dar. Sie spricht davon, „bestimmte Strategien herauszuarbeiten“ und betont, dass Lena sie „in Zukunft anwenden“ können soll, womit sie das Prinzip, nachhaltige Handlungsstrategien zu entwickeln, anspricht. Das zweite Mal kommt Lena auf das Beratungsziel zu sprechen, nachdem sie mit Kim Anliegen auf der Mikroebene bearbeitet hat.

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]
Lena [v]	• • Das waren jetzt auch eher so Kleinigkeiten und es gibt ja auch kein	

[2]

	2 [00:04.0]	3 [00:05.0]
Lena [v]	Richtig oder <u>Falsch</u> , ne? Also • das ist auch wichtig, dass du • • nicht jetzt • • denkst,	

[3]

	4 [00:10.5]		5 [00:11.0]
Lena [v]	((unv., 0,5s)) das, was ich hier in der Einleitung geschrieben habe, war <u>falsch</u> oder		

[4]

	6 [00:11.4]	7 [00:12.2]
Lena [v]	so. Das is(t) auf keinen Fall so. (Ich)/ Wir haben ja nur überlegt, wie man das jetzt	

[5]

	8 [00:14.1]	9 [00:14.7]	10 [00:16.0]
Lena [v]	irgendwie <u>kürzer</u> machen könnte oder...		

Transkriptauszug 40: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 606

Lena betont, dass die besprochenen Anliegen auf der Mikroebene „eher so Kleinigkeiten waren“ und es kein „Richtig oder Falsch“ gebe, was sie weiter ausführt. Es geht um das Prinzip, keine Rezepte oder absoluten Lösungen herauszugeben.

Die Schlussfolgerungen, die man aus den einzelnen Realisierungen der Phase 2 ziehen kann, werden in Kapitel 8.4 diskutiert. Zunächst folgt eine exemplarische Diskussion der Bewertungsphase.

8.3 Strategien der Textbewertung

Die Phase der Bewertung, die den Methodengrundsätzen nach nicht in tutoriellen Textfeedbackgesprächen vorkommen sollte, wird in den vorliegenden Gesprächen, wie in Kapitel 7 diskutiert, auffallend häufig realisiert. Anhand von fünf Transkripten soll daher an dieser Stelle exemplarisch analysiert werden, ob die Bewertung durch den Tutor oder den Schreiber initiiert wird und welche Aspekte mit welchen sprachlichen Mitteln bewertet werden. Das erste Beispiel stammt aus dem Textfeedbackgespräch 105.

[1]

	0
Steffi [v]	Ich hab mir den Text ja auch durch gela/ lesen und ich muss sagen, so von der

[2]

	1	2	3	4	5
Steffi [v]	Recht	schreibung	und so eh • • total gut also eh. • •	Ich wusste ja auch nicht,	
Aigul [v]				Ja.	

[3]

	6	7
Steffi [v]	was da auf mich zukommt.	Hab mir den dann durchgelesen und deshalb • • bin
Aigul [v]	Ja.	

[4]

Steffi [v]	ich wirklich positiv überrascht. Also fand ich wirklich sehr gut ehm.
------------	---

Transkriptauszug 41: Bewertungsphase in Textfeedbackgespräch 106

Die Bewertung wird durch die DGS-Tutorin Steffi initiiert und thematisiert die Rechtschreibung, also ein Anliegen auf der Mikroebene, das in der Schreibberatung keine Rolle spielen sollte. Steffi bewertet den Text als „total gut“ und „wirklich sehr gut“. Dabei betont sie, dass sie das „sagen muss“ und „ja auch nicht“ gewusst habe, „was da auf sie zukommt“. Sie sei „wirklich positiv überrascht“ gewesen, was verrät, dass ihre Erwartungshaltung, bevor sie den Text gelesen hat (den Leseprozess erwähnt sie zweimal), eher negativ gewesen sein muss. Das deiktische „so“ referiert auch hier ins Leere und wird als Unbestimmtheitsmarker eingesetzt. Es bleibt unklar, welche Aspekte Steffi neben der Rechtschreibung meint, wenn sie „und so“ sagt. Zweimal verwendet sie das Adverb „wirklich“, vielleicht um Aigul zu überzeugen, dass sie ihr glauben kann, vielleicht um zu betonen, dass sie es selbst kaum glauben kann.

Die folgenden drei Bewertungsbeispiele finden sich im Textfeedbackgespräch 108, das zwischen dem DGS-Studenten Julius und dem C-Kursteilnehmer Vinay aus Indien geführt wird.

[1]

	0
Julius [v]	Das heißt, • • im Prinzip, • • wenn man mal jetzt einfach nur auf die Struktur und

[2]

	1	2	3	4
Julius [v]	auf die Gliederung •			guckt, • • ja? Ist das eine wunderbare Arbeit.
Vinay [v]		Hmhǎ	Hmhǎ	Hmhǎ

[3]

	5	6	7
Julius [v]		Ja? Auch wirklich eh gut strukturiert. Einleitung, Grafik beschrieben,	
Vinay [v]	Hmhǎ		Hmhǎ

[4]

	8	9	10
Julius [v]	dann eh drei Ursachen genannt,		und zum Schluss dann Maßnahmen genannt, die man
Vinay [v]		Hmhǎ	

[5]

	11	12
Julius [v]	eventuell machen könnte, ja? Ein Satzsatz. Im Prinzip, deswegen/ deswegen • • • hab ich	
Vinay [v]		Ja.

[6]

	13	14	15
Julius [v]	gesagt, • ehm ((1s)) hier , • beim ersten Punkt auf jeden Fall		ne Zwei.
Vinay [v]		Hmhǎ	Hmhǎ ja, das ist

[7]

	16
Julius [v]	Natürlich ist immer noch nen bisschen Luft nach oben, ne? Deswegen kein/
Vinay [v]	auch gut.

[8]

Julius [v]	nicht ne Eins, aber ne Zwei allemal. Ja.
-------------------	--

Transkriptauszug 42: Bewertungsphase 1 in Textfeedbackgespräch 108

Die Bewertung wird von Julius initiiert und fokussiert die Gliederung des Textes. Julius rekonstruiert die Struktur (Einleitung, Grafik, Ursachen, Maßnahmen, Schluss) und äußert, dass der Text „wirklich eh gut strukturiert“ und somit „eine wunderbare Arbeit“ sei. Zuletzt benotet er die Leistung als „auf jeden Fall ne Zwei“. Er bezieht sich auf das in Deutschland gängige Schulnotensystem und nicht die DSH-2, was Vinay eventuell irritiert. Julius schränkt ein, dass er „nicht ne Eins, aber ne Zwei allemal“ geben würde, da „noch nen bisschen Luft nach oben“ sei, wobei er nicht präzisiert, was fehlt. Mit der Einleitung „im Prinzip, wenn man jetzt einfach nur auf die Struktur und die Gliederung guckt“ schränkt er ein, dass sich diese positive Bewertung lediglich auf die Makroebene bezieht. Das Indefinitpronomen „man“ suggeriert Objektivität. Julius äußert dreimal ein im Tonfall steigendes „Ja“, das nach Hoffmann

(2008: 204) para-expeditiv verwendet wird, um „aus der Sprecherrolle heraus ein Gewusstes im Hörerwissen sicher zu verankern und von ihm (a) ein Verstehenssignal oder (b) für eine Handlung ein Akzeptanzsignal anzufordern“, d.h. Julius vergewissert sich, ob Vinay ihm folgen kann und die Bewertung verstanden hat. Die folgende Bewertungsphase wird ebenfalls durch Julius initiiert. Er bewertet den Einleitungssatz des Textes.

[1]

	0
Julius [v]	Ehm • • • genau. Gehen wir mal nen Schritt weiter. Eh • • diesen Teil hier. • • • Die

[2]

	1	2	3	4	5
Julius [v]	Grafik... • • •	Genau. Die Grafik berechnet/ eh beschreibt Anteil von			
Vinay [v]	Beschreibt, ja.			beschreibt	

[3]

	..
Vinay [v]	Übergewichtigen unter deutschen Kindern im Alter von zehn bis dreizehn Jahren in

[4]

	..
Vinay [v]	Prozent. Da gibt's nichts dran zu meckern. Ist perfekt. , • Richtig guter Einleitungssatz.

[5]

	6	7	8	9	10
Julius [v]	Genauso muss es sein.			Ne?	
Vinay [v]	Hmhñ	Hmhñ, hmhm ja.		Ja.	

Transkriptauszug 43: Bewertungsphase 2 in Textfeedbackgespräch 108

Julius liest den Einleitungssatz vor, der, wie in Kapitel 6.3.4 gezeigt, eine Standardformulierung ist. Nach Julius ist an diesem Satz „nichts dran zu meckern“, er ist „perfekt“, ein „richtig guter Einleitungssatz“. Julius schließt mit „Genauso muss es sein.“ und vergewissert sich mit einem „Ne?“, dass Vinay ihm folgt und einverstanden ist. Das letzte Beispiel aus diesem Gespräch bezieht sich noch einmal auf die Gliederung. Wieder wird die Bewertung von Julius initiiert.

[1]

	0
Julius [v]	Was/ was wirklich gut gelungen ist, ja? Ist wirklich wieder deine/ • • • deine

[2]

	1	2
Julius [v]	Gliederung.	Ja? Man kann ja ganz genau/ kann ja ganz genau abhaken, • wo •
Vinay [v]	Hmhñ	

[3]

	3	4
Julius [v]	• • der eine zu Ende ist.	Der eine Punkt. Ja, und der nächste wieder anfängt.
Vinay [v]	Hmhñ	

[4]

	5	6	7
Julius [v]	Ne? Da ist ja nichts (irgendwie) miteinander vermischt oder sonst irgendetwas.		
Vinay [v]	Okay, ja.		Hmhmm

Transkriptauszug 44: Bewertungsphase 3 in Textfeedbackgespräch 108

Julius leitet die Bewertung mit „was wirklich gut gelungen ist“ ein, womit klar ist, dass es um eine positive Bewertung gehen wird. Er verwendet zweimal das Adverb „wirklich“, möglicherweise, um Vinay von seinem Urteil zu überzeugen. Julius legt offen, wie er zu seinem Urteil kommt. „Man“ – also ein objektiver Beurteiler – kann „ganz genau abhaken“, an welchen Stellen Aspekte abgeschlossen und neu thematisiert werden. Julius nutzt das „ja“ operativ, um die Begründung als offensichtlich darzustellen. Er vergewissert sich auch hier („Ja?“, „Ne?“), dass Vinay ihm folgt und einverstanden ist.

Das letzte Beispiel für die Bewertungsphase wurde dem Textfeedbackgespräch 603 entnommen. Die Bewertung wird durch die Tutorin Sophie initiiert.

[1]

	0 [00:00.0]
Sophie [v]	Ja aber dann eh/ • dann find ich eh/ also • • dafür, dass du dann direkt angefangen hast

[2]

	..
Sophie [v]	mit Schreiben, find ich das ganz schön gut, weil • hier wen/ also du hast wenig durch-

[3]

	..	1 [00:11.0]	2 [00:11.6]
Sophie [v]	gestrichen. Also weißt du was ich •	meine?	Also wenige Fehler • und eben auch...
Samira [v]		Ja.	

[4]

	..
Sophie [v]	Also wenn ich was schreibe, • • ehm • dann hab ich hier immer so/ • • dann fällt/ fällt

[5]

	..
Sophie [v]	mir noch immer was ein, dann muss ich das durchstreichen, oben drüber schreiben • •

[6]

	..
Sophie [v]	und so weiter und das ist ja bei dir gar nicht. Also du hast eh/ • also du hast da • • • wenig

[7]

	..	3 [00:33.2]	4 [00:33.5]	5 [00:34.3]
Sophie [v]	ehm... • • Also das sieht nicht so chaotisch aus	oder so	unsortiert, sondern	das ist
Samira [v]		Ja.		Ja.

[8]

	6 [00:34.6]
Sophie [v]	so/ sieht so sauber aus • • ehm • und auch eh und auch eh ganz wenige Fehler. Deshalb

[9]

	..
Sophie [v]	ist das • eh eigentlich ganz gut • • geg... Also (ha eh) ich find das hat halt sehr gut

[10]

	..
Sophie [v]	geklappt. Also auch • man kann das halt leesen und das • stört auch nicht, also

[11]

	7 [00:47.4]	8 [00:48.2]
Sophie [v]	weißt du, •	wenn man da halt draufguckt, dass da • immer • • alles durcheinander so
Samira [v]	Ja.	

[12]

	9 [00:51.9]	10 [00:54.4]	11 [00:56.4]
Sophie	gestrichen ist und so weiter. • • • Ehm...		Jä´
Samir	Ja. • • Ja. ((1s)) Das	geb ich auch nicht so • ein Papier ab.	

[13]

	12 [00:56.9]	13 [00:57.4]
Sophie [v]	Okay.	
Samira [v]	Ja.	Zu Hause auch eh lieber ich • will so • deutlicher... • Ja wie Kinder schreibe ich

[14]

	..	14 [01:02.5]	15 [01:03.2]
Sophie [v]		Hmhṁ´	
Samira [v]	((lacht 0,5s)).	Ich will •	eh deutlicher schreiben und dann... • • Ja jeeeden Tag

[15]

	..	16 [01:09.1]	17 [01:10.2]	18 [01:10.9]
Sophie [v]		Ah okay.		Hmhṁ´
Samira [v]	(schreiben wir etwas) und • Lehrerin eh... • •	Für sie auch	ist schwer	zu korrigieren.

[16]

	19 [01:11.9]	20 [01:12.7]	21 [01:14.2]
Sophie [v]		Okay.	Aha. • • Also dann/ • also das haben wir
Samira [v]	• • Ja. • • •	Das (dachte ich schon). • •	

[17]

	..
Sophie [v]	auf jeden Fall schonmal. Das ist eh ganz gut • auch von dir gelöst. Und auch eben

[18]

..		22 [01:24.6]
Sophie [v]	• ehm • • da sind • g/ gar keine Fehler drin also von der Rechtschreibung her.	
Samira [v]		Ja.

[19]

23 [01:24.9]	
Sophie [v]	Also das is eh... • • Das find ich auch eh • sehr erstaunlich • • • und • ja sehr gut.

Transkriptauszug 45: Bewertungsphase 1 in Textfeedbackgespräch 603

Sophie beginnt die Bewertungsphase, nachdem Samira geschildert hat, dass sie „einfach drauf los“ geschrieben habe, ohne sich Notizen zu machen. Diesen Umstand greift Sophie mit „dafür, dass du dann direkt angefangen hast mit Schreiben“ auf und beurteilt den Text als „ganz schön gut“, da Samira „wenig durchgestrichen“ und „wenige Fehler“ gemacht habe. Sie fokussiert also die Mikroebene und dabei einen Aspekt, der noch feiner ist als die Orthographie, nämlich das Schriftbild. Mit „Also wenn ich schreibe“ beginnt Sophie zu schildern, dass sie dagegen beim Schreiben neue Ideen habe, weswegen sie „das durchstreichen, oben drüber schreiben“ müsse. Sie schließt also von einer eigenen Schwäche auf eine Stärke bei Samira, denn bei Samira sehe der Text „nicht so chaotisch aus oder so unsortiert“, sondern „so sauber“. Das wird von Sophie noch einmal ausführlich bewertet („eigentlich ganz gut“, „sehr gut geklappt“, „das stört auch nicht“). Samira ergreift das Wort und erklärt, dass sie „so ein Papier“, wie Sophie es schildert, nicht abgeben, sondern „deutlicher schreiben“ würde, da die Lehrerin jeden Tag Texte schreiben ließe und es „für sie auch schwer“ sei, unleserliche Texte zu korrigieren. Sophie geht zuletzt auf die Rechtschreibung ein und behauptet, Samira habe „gar keine Fehler gemacht“. Hier ist interessant, dass sie am Anfang „wenige Fehler“, später „ganz wenige Fehler“ und zum Schluss sogar „gar keine Fehler“ sagt. Sie fände das „sehr erstaunlich und ja auch sehr gut“, woraus sich schließen lässt, dass sie damit nicht gerechnet hat und – um mit der Tutorin Steffi zu sprechen – positiv überrascht ist. Die Bewertungsformulierung scheint Sophie nicht leicht zu fallen. Sie verwendet 15x „also“ zur Einleitung und Neustrukturierung ihrer Aussagen. In den Beispielen von Julius, der sehr strukturiert und langsam spricht, kommt „also“ dagegen gar nicht vor.

8.4 Diskussion der Ergebnisse

Im ersten Teil dieses Kapitels wurden die von den Schreibtutoren gestellten Fragen analysiert. Die Schreibtutoren stellen den Schreibern ‚echte‘ Informationsfragen, wenn sie ein Wissensdefizit haben, das die Schreiber beseitigen sollen. Diese Fragen dienen in den untersuchten

Textfeedbackgesprächen vor allem der Exploration und der Verständnissicherung, werden aber auch in der Anliegenbearbeitung oder zur Lösungsfindung genutzt. Es fällt auf, dass die Informationsfragen nicht ausschließlich dem Zweck dienen, ein Wissensdefizit zu beseitigen, sondern die Schreiber zur Reflexion des eigenen Schreibhandelns anregen und ihnen helfen, ein Problembewusstsein zu entwickeln. Mithilfe der Informationsfragen gehen die Schreibtutoren in verschiedenen Phasen der Beratung prozessorientiert vor, obwohl es sich um Gespräche handelt, in denen die Besprechung eines Textproduktes im Vordergrund steht. Neben den ‚echten‘ Fragen treten verschiedene Instrumentalisierungen auf. Fragen werden als Strategien (vgl. Rehbein 2000: 904) verwendet. Es kommen Realisierungen vor, die aufgrund ihrer sprachlichen Umsetzung der Examens-, der Regie- und der Evidenz-Affirmationsfrage (vgl. von Kügelgen 2009) entsprechen, welche üblicherweise im Lehr-Lerndiskurs genutzt werden. Es wurde an Beispielen illustriert, dass die Zwecke der Examens- und der Regiefrage über diese didaktischen Handlungsmuster hinausgehen, weswegen Modifikationen der Muster vorgeschlagen wurden. Erstens wurde die Wissensaktivierungsfrage bestimmt, die mit den sprachlichen Mitteln der Examensfrage realisiert wird. Ihr Zweck ist, beim Schreiber Wissen zu aktivieren, das ihn zur Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung, der Grafik, seinem Text, bestimmten Begriffen, Strategien und Lösungsmöglichkeiten anregt. Nicht die bloße Wiedergabe des erfragten Wissens, sondern die Reflexion über das eigene Schreibhandeln soll evoziert werden. Zweitens wurde die Fokussierungsfrage bestimmt, der die sprachliche Umsetzung der Regiefrage zugrunde liegt. Die Fokussierungsfrage ist dirigierender als die Wissensaktivierungsfrage, da der Schreibtutor strategisch Wissens Elemente vorgibt, die die Richtung und das Ziel einer Suchprozedur bestimmen, mit Hilfe derer der Schreiber sich mit der Aufgabenstellung, der Grafik, seinem Text, Schreibstrategien und Lösungsmöglichkeiten – kurz: seinem Schreibhandeln auseinandersetzen kann. Außerdem werden Assertionen durch angehängte Interjektionen im Sinne von Evidenz-Affirmationsfragen verwendet. Die Schreibtutoren setzen diese in sämtlichen Beratungsphasen ein, um Assertionen zu äußern und das (Ein-) Verständnis der Schreiber zu erfragen. Auffällig ist, dass die Assertionen nicht in die Frageform transferiert werden, sondern die Satzform beibehalten wird. Die angehängten Interjektionen („Ne?“) suggerieren einen kollaborativen Prozess, wobei die Schreiber zur Zustimmung neigen, unabhängig davon, ob sie die Tutoren verstehen oder einverstanden sind. Aufforderungen und Vorschläge werden in Frageform realisiert, was zur Nicht-Direktivität, zur Kollaboration und zu einer symmetrischen Tutor-Schreiber-Beziehung beiträgt. Die Muster des Problemlösens und des Aufgabenstellens und -lösens nach Ehlich und Rehbein (1986) wurden diskutiert. Es konnte gezeigt werden, dass die Schreibtutoren häufig nach dem Auf-

gaben-Stellen-und-Lösen-Muster agieren, wenn sie die Problemkonstellation vorgeben (Wissensaktivierungsfragen) oder sogar die Zielsetzung und die Problemzerlegung vornehmen sowie Hinweise für mögliche Lösungswege geben (Fokussierungsfragen). Sie bezwecken damit, den Problemlöseprozess prozedural zu entlasten und den Schreibern in die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1978) zu verhelfen, in der sie das Muster des Problemlösens selbstständig durchlaufen können.

Die quantitative Auswertung ergab, dass die DGS-Tutoren etwa doppelt so viele Fragen stellen wie die beiden anderen Tutorengruppen. Etwa die Hälfte der von den Tutoren gestellten Fragen sind Informationsfragen, wobei die GER- und DAF-Tutoren zu einem größeren Anteil ‚echte‘ Fragen stellen als die DGS-Tutoren. Diese wiederum stellen zu einem größeren Anteil Wissensaktivierungsfragen, die insgesamt knapp ein Viertel aller Fragen ausmachen. Fokussierungsfragen werden nur zu 8% gestellt. Stark lenkende Fragen spielen damit eine vergleichsweise geringe Rolle. Sie werden am häufigsten von DGS-Tutoren gestellt. Die restlichen 20% sind Frageformen mit den Illokutionen der Assertion, der Aufforderung und des Vorschlags, die zu einem größeren Anteil von GER-Tutoren gestellt werden. Es wurde auch diskutiert, ob die Kurseinteilung und die sprachliche Leistung der Schreiber Einfluss darauf haben könnten, welche Fragen ihnen gestellt werden. Zwischen den Leistungsgruppen zeigte sich kein systematischer Zusammenhang. Den C-Kursteilnehmern werden auffallend häufiger Informationsfragen, den B-Kursteilnehmern dreimal häufiger Fokussierungsfragen gestellt. Es lässt sich daher vermuten, dass B-Kursteilnehmer, die über weniger Textartenwissen verfügen, stärker gelenkt werden müssen als C-Kursteilnehmer.

Im zweiten Teil des Kapitels wurde die zweite Gesprächsphase, in der die Prinzipien der Schreibberatung vorgestellt und gegenseitige, sich möglicherweise widersprechende Erwartungen abgeglichen werden, anhand ausführlicher Transkriptanalysen diskutiert. Es zeigen sich zunächst Unterschiede zwischen den Tutorengruppen hinsichtlich der Häufigkeit der Phasenrealisierung:

Tutorengruppe	Anzahl der Gespräche, in denen Phase 2 realisiert wird	Anzahl der Realisierungen von Phase 2 insgesamt
DGS	3	6
GER	7	10
DAF	8	11

Tabelle 90: Realisierungen der Phase 2 differenziert nach Tutorengruppen

DGS-Tutoren realisieren die Phase nur in drei der elf Gespräche. Es liegen sechs Realisierungen vor, von denen zwei durch den Tutor und vier durch den Schreiber initiiert werden. Die Phase wird also überwiegend fremdinitiiert, wenn Tutoren nach einer Textbewertung, einer Textbenotung oder einer Fehlerkorrektur fragen. Die Tutoren verbalisieren vier zentrale Bera-

tungsprinzipien. Erstens stellen sie heraus, dass die Besprechung der Makroebene wichtiger als die Besprechung der Mikroebene sei, ohne dies nachvollziehbar zu begründen. Die Makroebene wird mit den Begriffen „Makrostruktur“, „Grobes“, „Grafik“, „Inhalt“ und „Struktur“ beschrieben, die Mikroebene mit „Kleinigkeiten“ und „Fehlern“. Zweitens wird eine Textbewertung mehrmals abgewiesen, was dem Prinzip entspricht, ein persönliches Feedback im Sinne eines Leseindrucks, aber keine Beurteilung zu geben. Hier verweist einmal ein Schreiber, einmal eine Tutorin darauf, dass die Bewertung durch den Kurslehrer vorgenommen wird. Drittens wird das Prinzip des kollaborativen Lernens angesprochen, wenn die Tutoren von Strategien sprechen, die gemeinsam erarbeitet werden sollen. Viertens wird die Vermittlung von Schreibkompetenz durch den Hinweis der Tutoren, dass das Erarbeitete auch bei künftigen Textproduktionen helfen soll, thematisiert. Es fällt auf, dass die Schreibtutoren bei der sprachlichen Realisierung dieser Prinzipien unsicher sind, worauf später eingegangen wird.

Die GER-Tutoren realisieren die Phase 2 in acht der elf Gespräche insgesamt zehnmal, also deutlich häufiger als die DGS-Tutoren. Sechsmal wird die Phase durch die Tutoren und viermal durch die Schreiber initiiert, auch hier, wenn die Schreiber nach Fehlern fragen. Die Tutoren erklären dieselben vier Beratungsprinzipien. Erstens gehen auch sie auf die Priorisierung der Makroebene ein, für die sie die Begriffe „Struktur“, „große Strukturen“, „Inhalt“, „Gliederung“, „roter Faden“, „Absätze“ und „Satzverbindungen“ finden, während sie für die Mikroebene die Begriffe „Fehlerkorrektur“, „Grammatik“ und „Zeichensetzung“ verwenden. Sie beschreiben die beiden Ebenen differenzierter als die DGS-Tutoren. Zweitens betonen auch sie ihre Leserrolle, aus der heraus sie den Schreibern ein Feedback dazu geben, ob deren Mitteilungsabsicht erreicht wird. Sie lehnen die Textbewertung ab oder verschieben sie auf das Ende der Beratungssitzung, wobei sie betonen, dass sie nur subjektive Eindrücke spiegeln können. Sie grenzen sich von der Lehrerrolle ab, zweimal wird der Lehrer als mögliche Instanz für die Textkorrektur angesprochen. Drittens erklären auch sie die Wichtigkeit des kollaborativen Aushandlungsprozesses, in dem Strategien gemeinsam entwickelt werden. Viertens wird auch hier die Nachhaltigkeit der Beratung angesprochen, Strategien sollen dem Schreiber zu Sicherheit und Selbstbewusstsein bei weiteren Textproduktionen verhelfen. Auch die GER-Tutoren haben Unsicherheiten bei der Formulierung. Insgesamt gelingen ihnen aber verständlichere Aussagen als den DGS-Tutoren.

Die DAF-Tutoren realisieren die Phase 2 am häufigsten (11x) und in acht der elf Gespräche. Sieben Realisierungen initiieren die Tutoren, vier die Schreiber, die um eine Textkorrektur bitten. Auch die DAF-Tutoren erklären die vier bereits diskutierten Prinzipien. Erstens priori-

sieren sie die Makro- vor der Mikroebene. Sie drücken sich hier am differenziertesten aus und grenzen die Ebenen durch Begriffe wie „Makroebene“, „Struktur“, „Inhalt“, „Grobes“, „Schreibstrategien“, „Tipps“ und „Korrektur“, „Fehler“, „Grammatik“, „Rechtschreibung“, „Kleinigkeiten“ voneinander ab. Zweitens äußern sie sich zur Fehlerkorrektur. Hierbei gehen sie differenzierter als die übrigen Tutorengruppen vor und weisen darauf hin, dass sie Fehler dann korrigieren, wenn diese das Textverständnis gefährden. Drittens erklären sie, dass Strategien kollaborativ erarbeitet werden sollen. Viertens sprechen sie explizit das zentrale Prinzip an, dass die Sprachkursteilnehmer als Schreiber besser werden sollen und nicht die Textverbesserung im Vordergrund steht, weswegen Strategien besprochen werden, die in künftigen Schreibprozessen hilfreich sind. Die DAF-Tutoren sprechen außerdem zwei weitere Grundsätze an. Fünftens thematisieren sie das Prinzip, keine Rezepte auszugeben, indem sie explizit ausdrücken, dass es bei Problemlösungen kein Richtig und Falsch, sondern verschiedene Möglichkeiten gebe, die abgewogen werden müssen. Sechstens legt eine Tutorin die komplette Gesprächsphasierung offen und macht somit ihr Vorgehen transparent, sodass der Schreiber sich darauf einstellen und kollaborativ einwirken kann.

Interessant ist, wie die Schreibtutoren die Legitimation der aufgeführten Strategien begründen. Häufig werden die Grundsätze als gegeben und nicht diskutabel präsentiert, was durch operative Prozeduren gesteuert wird („Das Ziel ist ja“). Einige Tutoren stellen den Beratungsauftrag als eine von außen an sie herantragene Vorschrift dar und weisen die Verantwortung dafür zurück. Sie sagen, dass sie so vorgehen „sollen“, wobei sie Ich-Botschaften vermeiden und stattdessen Passivkonstruktionen („Es soll so gemacht werden“) oder indefinite und verallgemeinernde Konstruktionen („Man soll“/ „Wir sollten“) bilden. Andere Tutoren formulieren Ich-Botschaften („ich möchte“), in denen sie sich mit den Beratungsgrundsätzen identifizieren. Es wurden weitere sprachliche Auffälligkeiten herausgearbeitet, die für die Schulung von Schreibtutoren bedeutend sind. Informationsfragen, die der Exploration möglicher Anliegen der Schreiber dienen, werden vorwiegend defizitorientiert formuliert, was dem Prinzip der tutoriellen Schreibberatung widerspricht, ressourcenorientiert vorzugehen. Die Realisierung der Phase 2 ist zum Teil abstrakt. Erklärungen werden unreflektiert aus der Schulung übernommen. Es gibt aber auch Formulierungen, die auf die Schreiber abgestimmt und somit angemessen sind. Zwei Aspekte fallen in Bezug auf die Ablehnung von Korrekturaufträgen auf. Erstens scheinen die Schreibtutoren häufig eine entschuldigende Haltung einzunehmen, wenn sie die Fehlerkorrektur ablehnen. Sie äußern, dass die Schreibberatung „nur“ für die Besprechung der Makroebene da sei. Mit dem Adverb „nur“ kann einerseits eine neutrale Spezifizierung des Angebots gemeint sein („Wir kümmern uns ausschließlich um...“),

andererseits auch eine Entschuldigung dafür, dass die Schreibberatung diesen Aspekt nicht abdeckt („Wir bieten leider lediglich...“). Den Schreibtutoren scheint es unangenehm zu sein, den Wunsch nach einer Korrektur zurückzuweisen, weswegen sie zweitens dazu tendieren zu behaupten, dass die Schreiber nur wenige Fehler gemacht haben, diese nicht gravierend („schlimm“) seien und Grammatik per se nicht wichtig sei, da sie mit der Zeit wie von allein erworben würde. Dies kann zu Fehleinschätzungen der eigenen Leistung seitens der Schreiber führen. Die Unsicherheit der Schreibtutoren drückt sich in Vagheits- bzw. Unbestimmtheitsmarkern („irgendwie“) und Abtönungspartikeln („ja“, „eben“, „eigentlich“, „mal“) aus. Besonders auffällig ist, wie anfangs angesprochen, die operative Prozedur „ja“. Sie wird in den Realisierungen der Phase 2 insgesamt 25x verwendet, um den propositionalen Gehalt einer Äußerung als offensichtlich, bekannt oder allgemeingültig zu kennzeichnen. Die Schreibtutoren vergewissern sich so des gemeinsamen Handlungskontextes, um die angestrebte Kooperation sicherzustellen. Die Partikel „ja“ kommt häufig vor, wenn die Schreibtutoren bestimmte Beratungsziele oder -inhalte zurückweisen:

Bsp.	Tutor	Transkriptauszug
1	311	Darum gehts ja nicht.
2	107	Das geht ja nicht darum, was/ was muss
3	301	Darum gehts ja jetzt gar nicht so.
4	305	Also es geht ja jetzt nicht darum, dass wir deinen Text/ • • dass wir da jetzt schauen, dass wir jeden Satz • • ehm • • • ganz ganz korrekt mache, sondern dass wir so Sachen wie die Einleitung besprechen.
5	409	Ja, aber das ist ja nicht das Ziel des Gesprächs
6	301	das ist ja / soll ja auch gar nicht so primär das • • jetzt sein, dass ich jetzt irgendwie deinen Text korrigiere.

Abbildung 249: Propositionen mit „ja“ zur Zurückweisung von Beratungszielen

Die Partikel dient dazu, Beratungswünsche der Schreiber, die nicht mit den Beratungsgrundsätzen vereinbar sind, als offensichtlich nicht erfüllbar zu markieren, was erklärend, aber auch rechtfertigend wirkt. „Ja“ wird außerdem eingesetzt, um Ziele transparent zu machen:

Bsp.	Tutor	Transkriptauszug
1	504	Ehm • • das Ziel heute ist ja , dass du so ein bisschen Sicherheit eh beim Textschreiben kriegst und selbst so ein bisschen mehr Selbstbewusstsein hast, wenn du einen Text schreibst und nicht nur nach Fehlern suchst, sondern halt auch von dem, was du schreibst, überzeugt bist.
2	301	Ja, also Ziel ist ja eigentlich, dass wir irgendwie so gemeinsame Strategien entwickeln.
3	606	Es ist ja jetzt das Ziel, dass wir einfach mal • eh versuchen jetzt bestimmte Strategien herauszuarbeiten, • • eh die du halt in Zukunft anwenden kannst.
4	105	also wenn du nochmal so ein Text schreibst, das soll dir ja irgendwie leichter fall/ fallen.
5	505	also bei uns sollte es ja darum gehen, dass wir am Inhalt arbeiten.
6	409	Ehm aber ehm • • • ja wi/ wir wollen ja sozusagen, dass du als besser/ als Schreiber besser wirst

Abbildung 250: Propositionen mit „ja“ zur Erklärung von Beratungszielen

Die operative Prozedur steuert hier die Wissensverarbeitung der Schreiber dahin, dass sie das Beratungsziel akzeptieren und kooperieren. Sie wird auch zur Prozessierung der Identität des Tutors und zur Rollenabgrenzung genutzt:

Bsp.	Tutor	Transkriptauszug
1	502	Ich bin ja auch kein Fachmann
2	107	ich bin ja jetzt nicht hier um dir zu sagen, das und das musst du so und so machen.
3	107	ich kann das ja gar nicht bewerten
4	505	Weil als Lehrer musst du ja gucken, • ob der Satz jetzt/ ob da irgendwo ein falsches Wort steht, oder falsch geschrieben und so
5	505	als Tutor musst du ja nur/ ((1s)) nur gucken nach so Sachen wie halt den/ die/ die Gliederung und sowas...
6	505	aber die arbeiten ja dann auch hauptsächlich wirklich an Grammatik und Rechtschreibung und so

Abbildung 251: Propositionen mit „ja“ zur Identitätsprozessierung und Rollenabgrenzung

Außerdem kommt die Partikel vor, wenn die Schreibtutoren den Schreibern gewisse Wünsche oder Ziele zuschreiben:

Bsp.	Tutor	Transkriptauszug
1	309	Uund ehm • • • vielleicht wo/ möchten wir die Grammatik/ das am Ende machen, dass wir erst das Andere schaffen, weil wir sollen heute eigentlich erstmal dann • • auf deine Redewendung achten und dann vielleicht, weil du das ja auch möchtest, auf die Gliederung.
2	601	Also genau, mir gehts jetzt auch eher so darum, so bestimmte Strategien zu vermitteln und nicht irgendwie jetzt bestimmte Korrekturen für deinen Text eben jetzt dir vorzulegen, weil das bringt dir ja nichts.
3	601	Das bringt dir für die Zukunft ja auch nichts, sondern du willst ja auch irgendwie was daraus mitnehmen.

Abbildung 252: Propositionen mit „ja“ zur Zuschreibung von Wünschen und Zielen der Schreiber

Die Schreibtutoren zeigen so, dass ihnen die Ziele der Schreiber bekannt sind (Bsp. 1) oder sie offensichtlich bzw. allgemeingültig sind (Bsp. 2 und 3).

Bsp.	Tutor	Transkriptauszug
1	311	Dann könnten wir ja in dem Text so gucken, wo man nen Absatz machen kann zum Beispiel
2	301	aber das is ja • nicht so schlimm
3	606	es gibt ja auch kein Richtig oder Falsch
4	606	Wir haben ja nur überlegt, wie man das jetzt irgendwie kürzer machen könnte

Abbildung 253: Weitere Propositionen mit „ja“

Zuletzt wird „ja“ in Einzelfällen genutzt, um Vorschläge zu machen (Bsp. 1), auf bereits Bekanntes zu referieren (Bsp. 4), von einer Bewertung zu überzeugen (Bsp. 2) oder Prinzipien zu etablieren (Bsp. 3).

Die Abtönungspartikeln werden von den Schreibtutoren funktional eingesetzt, um Sachverhalte als gewiss, offensichtlich und bekannt zu kennzeichnen. Damit werden teilweise Unsicherheiten der Tutoren verdeckt, die das Konzept der Schreibberatung häufig nicht begründen, sondern es als gegeben darstellen. „Du verstehst ja nichts!“ So sagt man, wenn Einer anzweifelt, was wir klar als echt erkennen, – aber wir können nichts beweisen“, schrieb Witt-

genstein (1953/ 2001: 1084). Ähnlich scheint es den Tutoren mit dem Beratungskonzept zu gehen. Sie haben in der Schulung eine Methode kennen gelernt, die nun in der Praxis erprobt wird und auf Widerstände stößt. Sie halten an Prinzipien fest, die sie nicht hinreichend begründen können. Häufig werden mehrere Abtönungspartikeln kombiniert (z.B. „ja mal“, „ja einfach mal“), was nach Hoffmann (2014: 410) für fremdsprachige Hörer eine Herausforderung darstellt:

„Wer Deutsch beherrscht, verwendet diese Partikeln, insofern bilden sie auch für Deutsch als Fremdsprache ein wichtiges Thema. Ihre Verwendungsbedingungen erschließen sich nicht leicht; man braucht schon Reflexionsfähigkeit, um ihren Nuancen nachzuspüren – das ist aber sehr reizvoll.“

Im dritten Teil des Kapitels wurde die Phase der Textbewertung exemplarisch untersucht. In allen fünf zufällig ausgewählten Transkripten zeigte sich, dass die Bewertung durch die Tutoren initiiert wird, wobei die Anmerkungen der Kategorienbögen zeigen, dass Bewertungsphasen durchaus auch von den Schreibern ausgehen, wenn auch seltener. Die im Schreibberatungsdiskurs häufig geäußerte Unterstellung, die Schreiber würden die Schreibtutoren in die Rolle des Beurteilers drängen, scheint sich in Bezug auf die vorliegende Untersuchung nicht zu bewahrheiten. Die Tutoren bewerten sowohl Aspekte der Makroebene (Gliederung, Struktur) als auch der Mikroebene (einzelne Formulierungen, Rechtschreibung, Schriftbild). Sprachlich fallen extrem positive Formulierungen auf (z.B. „total gut“, „sehr gut“, „wunderbar“, „perfekt“), denen häufig mit Adverbien wie „wirklich“ Nachdruck verliehen wird. Ein Tutor nimmt sogar eine Benotung vor. Die Tutoren legen als Bewertungsmaßstab einerseits ihre eigenen Leistungen zugrunde und bewerten somit subjektiv („wenn ich was schreibe“), andererseits suggerieren sie durch die Verwendung von Indefinitpronomen Objektivität („wenn man“). Sie gehen offenbar mit eher negativen Erwartungen an die Texte heran („Ich wusste ja auch nicht, was da auf mich zukommt.“), die dann übertroffen werden, was sich in Formulierungen wie „positiv überrascht“ oder „sehr erstaunlich“ manifestiert. Es scheint, dass die überaus positiven Bewertungen weniger auf ein realistisches Textfeedback, als vielmehr auf eine grundsätzliche Motivation der Schreiber abzielen. Auch bei der Bewertung zeigen sich Formulierungsunsicherheiten, die dazu führen können, dass Missverständnisse zwischen den Tutoren und Schreibern entstehen.

Im folgenden Kapitel werden anhand der Ergebnisse Rückschlüsse daraufhin gezogen, unter welchen Bedingungen Textfeedbackgespräche mit mehrsprachigen Schreibern gelingen können, welche Ausbildung die Schreibtutoren benötigen und welche Zielgruppe die Schreibberatung ansprechen kann.

9. Schlussbetrachtungen

9.1 Welche Ziele will und kann die tutorielle Schreibberatung mit fremdsprachigen Schreibern in der Studienpropädeutik erreichen?

„We sit down with imperfect papers, but our job is to improve their writers.“ (Brooks 1991: 2) – genau mit dieser Herausforderung sehen sich die Schreibtutoren in den untersuchten Textfeedbackgesprächen konfrontiert. Dass die Texte nicht perfekt sind, ist bei Schreibprodukten fremdsprachiger Schreiber, die sich auf die DSH vorbereiten, offensichtlicher als bei Fachstudierenden, die Hausarbeiten in ihrer Erstsprache verfassen. Die Texte weisen grammatische und lexikalische Schwächen, nicht zielsprachige Formulierungen und argumentative Lücken auf. Sie sind im Vergleich zu einer studentischen Hausarbeit sehr kurz, was ein exemplarisches Arbeiten auf der Makroebene erschwert: „Fremdsprachliche Schreibübungen können als permanenter Versuch gewertet werden, dem Lernenden auch bei unzureichender Ausdrucksfähigkeit die Produktion eines kohärenten Textes zu ermöglichen“ (Börner 1989: 352). Die Möglichkeiten, dennoch über das Schreibhandeln zu sprechen, Schreibstrategien zu erarbeiten und den Schreibprozess zu reflektieren, wird durch die Sprachkompetenz der Schreiber, die das Beratungsgespräch in einer Fremdsprache führen müssen, eingeschränkt. Die zahlreichen Bedenken, die zur Schreibberatung mit fremdsprachigen Studierenden geäußert werden (vgl. Kapitel 4.5), müssten gerade auf Schreiber, die noch nicht einmal im Fachstudium angekommen sind, zutreffen. Sind diese Schreiber einem tutoriellen, personenzentrierten Beratungsgespräch sprachlich überhaupt gewachsen? Eignen sich ihre Texte als Grundlage für ein Gespräch, dem eine prozessorientierte Methodik zugrunde liegt? Und können Grundsätze wie die Priorisierung von Higher Order Concerns oder das Ablehnen einer Textkorrektur überhaupt realisiert werden, wenn es um fehlerhafte Kurztexte geht?

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass tutorielle Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Schreibern möglich sind und – beachtet man, dass 94% aller bearbeiteten Anliegen aus Sicht der Beteiligten erfolgreich bewältigt werden – zufriedenstellend verlaufen können. Sie zeigen aber auch, dass die Schreibtutoren erheblich in den Problemlöseprozess der Schreiber eingreifen, Textverbesserungen und -bewertungen vornehmen, Texte Zeile für Zeile überarbeiten und insgesamt in Bezug auf Grundprinzipien wie Ownership, HOCs>LOCs und in der Gesprächsphasierung erheblich von Empfehlungen der Tutorenhandbücher abweichen.

Im Folgenden soll ein Ausblick gegeben werden, wie das Konzept der tutoriellen Schreibberatung für die spezifische Zielgruppe modifiziert werden kann, damit Textfeedbackgesprä-

che mit fremdsprachigen Schreibern in der Studienpropädeutik gelingen. Dabei wird auf die grundlegende Methodik, die Beratungsphasierung und -gestaltung, die Tutorenschulung, die Tutorenauswahl und die Zielgruppe der Schreiber eingegangen.

9.2 Sind Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studienbewerbern personenzentriert, ressourcenorientiert und nicht-direktiv?

Die tutoriellen Textfeedbackgespräche bieten den Studienbewerbern die Chance, noch vor Eintritt des Fachstudiums mit Studierenden in Kontakt zu kommen, die sie mit dem eigenverantwortlichen, prozessorientierten Schreiben im Studium vertraut machen. Das individuelle Beratungsgespräch, in dem personenzentriert und ressourcenorientiert auf Peer-Ebene gearbeitet werden kann, ist eine Ergänzung zum im Kursverband organisierten, hierarchisch strukturierten Unterricht, bei dem allein aus praktischen Gründen meist ein defizitorientierter Umgang mit Texten vorherrscht. Insofern ist es ratsam, an der Personenzentrierung und Ressourcenorientierung festzuhalten, auch wenn die Bedürfnisse der Schreiber dem gelegentlich entgegenstehen mögen. Wichtig ist dabei, dass die tutorielle Schreibberatung von den Sprachkursteilnehmern, den Sprachkurslehrern und den Schreibtutoren als Ergänzung zum Kursangebot verstanden wird und mögliche Divergenzen zwischen den Tutoren und den Lehrern, die als „silent participant“ (Thonus 2001: 61) in den Beratungen gegenwärtig sind, durch einen regelmäßigen Austausch und eine hohe Transparenz ausgeräumt werden.

Um eine personen- und ressourcenorientierte Beratung umsetzen zu können, muss die Anliegenbearbeitung anders als in den vorliegenden Textfeedbackgesprächen gestaltet werden. Durchschnittlich werden 12 Anliegen pro Gespräch bearbeitet. Die Bearbeitungsdauer eines Einzelanliegens beträgt im Schnitt zweieinhalb Minuten. Allein das macht deutlich, dass die Schreibtutoren problemorientiert vorgehen. Auch werden Anliegen aller Kategorien thematisiert, unabhängig davon, welcher Beratungsschwerpunkt festgelegt wurde. Die Schreibtutoren handeln sich am Text entlang und bemühen sich, möglichst jeden Satz zu besprechen und gleichzeitig nicht-direktiv zu sein, die Schreiber zu motivieren und Strategien zu generalisieren. Ein Großteil der Anliegen wird durch die Schreibtutoren selbst thematisiert. Das mag daran liegen, dass die Schreiber diese nicht immer wahrnehmen und verbalisieren können. Doch dann sollte vielmehr die Entwicklung eines Problembewusstseins und einer Metasprache das Ziel des Gesprächs sein, als dass Anliegen von den Tutoren selbst bestimmt und Lösungen vorgegeben werden. Im folgenden Unterkapitel wird eine Phasierung vorgeschlagen, die eine derartige Abarbeitung von Anliegen verhindert.

Peer Tutoring wird von Bräuer (2006: 24) als nicht-direktive Schreibberatung übersetzt. Nicht-Direktivität wird in den Tutorenratgebern häufig unreflektiert mit einer fragenden Gesprächshaltung gleichgesetzt. Anhand der Analyse verschiedener Fragemuster konnte gezeigt werden, dass strategisch gestellte Fragen zwar weniger direktiv wirken als Vorschläge oder Anweisungen, aber sehr wohl dirigierend sind. Betrachtet man nicht länger „direktiv“ und „nicht-direktiv“ als Gegensatzpaar, sondern „direktiv“ und „dirigierend“, kann das Vorgehen der Schreibtutoren als Aufgabenstellen nach dem Prinzip der prozeduralen Erleichterung gesehen werden, mit dem Ziel, den Schreibern den Schritt in die Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen, in der sie selbstständig Problemlösungen vollziehen können, für die sie zunächst die Hilfe der Tutoren benötigen (vgl. Wygotski 1978). Peer und gleichzeitig Tutor zu sein, muss dabei nicht im Widerspruch zueinander stehen. Tutor zu sein bedeutet, als Experte für das Schreibhandeln über das nötige Wissen zu verfügen, den Schreiber in seinem Schreibhandeln kompetent und professionell zu begleiten. Peer zu sein heißt, den Schreiber als ebenbürtigen Gesprächspartner, der für seine Schreibentwicklung verantwortlich ist, wahr- und ernst zu nehmen und ihn nicht aufgrund geringerer Sprachkenntnisse oder anderer Bereiche, in denen man ihm überlegen ist, zu bevormunden. Peer Tutor zu sein bedeutet, dem Schreiber Vertrauen entgegenzubringen und eine Atmosphäre zu schaffen, in der er sich angstfrei ausprobieren kann. Diese Beziehungsgestaltung, die durch nicht-direktive Kollegialität einerseits und dirigierende Unterstützung andererseits geprägt ist, scheint den Schreibtutoren gelingen zu sein, wenn man einen Blick in die Gesprächsevaluationen der Schreiber wirft. Auf die Frage, was ihnen in der Schreibberatung besonders gefallen habe, antworten die Schreiber, die von dem Freitextfeld Gebrauch machen:

Schreiber	Mir hat besonders gut gefallen, dass...
108	das Beratungsgespräch sehr hilfreich war, um meine Stärke und Schwäche zu verstehen.
201	alle sehr gut organisiert war, dass ich mich ganz wohl gefühlt hatte und dass ich ein Feedback bekommen habe, das ich benutzen kann.
209	wir meinen Text richtig bearbeitet haben und die Atmosphäre ganz locker war
304	Die Atmosphäre gut und nicht stressig war. Die Beraterin hat immer Geduld gehabt und hat die Erklärungen und die Vorschläge sehr deutlich und klar dargestellt
306	sie immer über meine Textproduktion etwas gut sprechen und wenn es Fehler gibt, sagt sie auch nicht so direkt
307	der Tutor sehr nett war und mich immer förderte, Fehler selbst zu korrigieren
311	die Tutorin sehr offen ist
504	wir bestimmte Textstelle besprochen und ein Paar Strategien entwickelten, wie ich meine Texte verbessern kann
505	der Tutor mir geholfen hat, gute Struktur beim Schreiben zu finden
603	sie sehr nett war und ich mich darüber sehr gefreut habe

Tabelle 91: Evaluation der Schreiber „Mir hat besonders gut gefallen“

Nach Aussagen der Schreiber haben die Tutoren die Beziehung freundschaftlich gestaltet, was zu einer angenehmen Atmosphäre geführt hat („wohl gefühlt“, „ganz locker“, „nicht stressig“, „sehr nett“, „sehr offen“). Sie schätzen, dass gemeinsam Stärken und Schwächen herausgearbeitet wurden (108), Fehler „nicht so direkt“ angesprochen wurden (306) und die Schreiber sie selbst korrigieren konnten (307), die Struktur thematisiert (505) und Strategien zur Textverbesserung entwickelt wurden (504). Die Evaluation zeigt, dass zentrale Ziele der Schreibberatung erreicht wurden. Auch das Freitextfeld dazu, was den Schreibern weniger gefallen hat, wurde von fünf Schreibern genutzt:

Schreiber	Mir hat am wenigsten gefallen, dass...
104	es nicht soviel Zeit war
307	wir nicht genug Zeit hatten, um mehr zusammen diskutieren zu können
309	solche Beratungen nicht so oft stattfinden
405	unsere Zeit so kurz bemessen war.
502	ich nur eine Beratung bekommen kann

Tabelle 92: Evaluation der Schreiber „Mir hat am wenigsten gefallen“

Das Interesse an Anschlussberatungen ist groß. Dreißig Schreiber geben an, auf jeden Fall, drei eventuell noch einmal an einem tutoriellen Textfeedbackgespräch teilnehmen zu wollen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass ein kontinuierliches Beratungsangebot gewährleistet sein sollte. Folgeberatungen entzerren den Beratungsprozess und machen es möglich, Schwerpunkte zu setzen und verschiedene Themen in verschiedenen Beratungssitzungen zu behandeln. Im Folgenden wird hierzu eine Gesprächsphasierung vorgeschlagen.

9.3 Wie kann die Phasierung von Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern gestaltet werden?

Im Folgenden wird eine Neuordnung und -gewichtung der Gesprächsphasen vorgeschlagen, da die idealtypische Phasierung nach Grieshammer et al. (2012: 139-142) in den untersuchten Textfeedbackgesprächen nicht realisiert wird, was unter anderem daran liegt, dass bestimmte Phasen zu abweichenden Zeitpunkten notwendig sind. Die Phasierung soll erreichen, dass die Schreibtutoren präzise Schwerpunkte setzen und ein überschaubares Anliegen personen- und nicht problemorientiert bearbeiten. Die folgende Tabelle zeigt eine Reihenfolge von Phasen, die sich aus Überlegungen zu den Ergebnissen dieser Untersuchung ergibt. Es werden Materialien vorgeschlagen, die die Tutoren bei der Umsetzung der Phasen unterstützen.⁵⁵ Außerdem wird eine konkrete Dauer in Minuten vorgeschlagen, an der sich die Tutoren orientieren können.

⁵⁵ Die Materialien wurden von mir erstellt und befinden sich im Anhang.

Phase	Beschreibung	Materialien	Dauer
1: Kennenlernen	Gegenseitiges Kennenlernen auf tendenziell informeller Ebene Informationen zum Schreiber einholen: Herkunftsland, Sprachen, Kurs, Studienwunsch etc.	Interviewleitfaden im Beratungsprotokoll	5
2: Schreibberatungskonzept	Schreibberatungskonzept vorstellen Tutorenrolle transparent machen Erwartungen des Schreibers erfragen	Grafik zum Konzept der Schreibberatung	3
3: Schreibprozess	Informationen zur Schreibbiographie und zu Schreibprozessen in der L1 und der Fremdsprache Deutsch erfragen: Stärken und Schwächen	Interviewleitfaden im Beratungsprotokoll	5
4: Textfeedback	Text paraphrasieren lassen Informationen zu Stärken und Schwächen erfragen Fokussiertes Feedback geben	Text Mindmap-Grafik Interviewleitfaden Feedback-Bogen	10
5: Schwerpunkt	Beratungsschwerpunkt erfragen, aushandeln und festlegen	Beratungsprotokoll	2
6: Anliegenbearbeitung	Exemplarische Bearbeitung eines Textabschnitts im Hinblick auf den Schwerpunkt mit Verschriftlichung Strategien herausarbeiten	Folien und Farbstifte Lexika und Wörterbuch Arbeitsblätter Netzwerkinfos	20
7: Evaluation	Ergebnisse sichern Arbeitsvereinbarung treffen ggf. Folgetermin vereinbaren tendenziell informeller Abschluss Gespräch evaluieren (anonym)	Interviewleitfaden mit dazugehörigem Protokoll „Vertrag“ Evaluationsbogen	5

Tabelle 93: Entwurf einer Phasierung von tutoriellen Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern in der Studienpropädeutik

Im Folgenden werden die vorgeschlagenen Phasen mit Rückbezug auf die Ergebnisse erläutert. Die erste Phase entspricht der Phasierung nach Grieshammer et al. (2012: 139-142). Das Gespräch soll mit einem gegenseitigen Kennenlernen beginnen. In den untersuchten Textfeedbackgesprächen wird diese Phase nicht in allen Gesprächen realisiert. In einigen Gesprächen findet sie erst im Verlauf oder gegen Ende statt. Ein möglicher Grund hierfür ist, dass die Schreiber häufig sehr schnell auf ihre Texte zu sprechen kommen und das Kennenlernen übergehen oder die Fragen der Tutoren knapp beantworten, ohne Gegenfragen zu stellen, sodass das Kennenlernen zu einer einseitigen Abfragesituation wird. Dies verunsichert die Tutoren, sodass sie die Kennenlernphase übergehen. Ich halte diese Phase aus zwei Gründen für wichtig. Erstens hilft das gegenseitige Kennenlernen dabei, eine angenehme Atmosphäre zwischen den Schreibtutoren und den Schreibern zu etablieren. Sie erfahren etwas übereinander, z.B. über ihre Studienfächer oder ihre Sprach- und Auslandserfahrungen. Damit nehmen sie einander nicht nur in ihrer Funktion als Tutor oder Schreiber, sondern als Menschen wahr. Daneben holen die Schreibtutoren Informationen über die Schreiber ein, die hilfreich für das Gespräch sein können. Ein Interviewleitfaden auf dem Beratungsprotokoll soll den Schreibtutoren helfen, derartige Informationen gezielt zu erfragen. Zweitens hilft die Kennenlern-

phase den Schreibtutoren und Schreibern, sich in die Beratungssituation einzufinden und die anfängliche Nervosität abzubauen. Einige der vorliegenden Textfeedbackgespräche beginnen mit einem ängstlichen Schreiber, der nach Fehlern fragt und seine sprachlichen Mängel auflistet, worauf ein aufgeregter Tutor hektisch und überfordert unpräzise Ermutigungen ausspricht, Textdefizite bagatellisiert und zugleich versucht, nicht-direktiv zu sein und defizitorientierte Formulierungen zu vermeiden. Die Beteiligten brauchen offensichtlich eine Einfindungsphase, in der sie zur Ruhe kommen und einander einschätzen.

Auch die zweite Phase weicht nicht von der Phasierung nach Grieshammer et al. (2012: 139-142) ab. Die Schreibberatung soll vorgestellt, gegenseitige Erwartungen sollen abgeglichen werden. Wie ausführlich diskutiert wurde, wird diese Phase selten und kurz realisiert, häufig von den Schreibern initiiert und erst dann thematisiert, wenn es zu Interessenkonflikten kommt, weswegen die Tutoren gelegentlich eine Rechtfertigungshaltung einnehmen. In der vorgeschlagenen Phasierung soll den Tutoren eine Grafik zur Verfügung gestellt werden, die das Konzept der Schreibberatung illustriert. Ein Hinweis auf dem Beratungsprotokoll erinnert sie daran, die Schreibberatung mithilfe der Grafik eigeninitiiert vorzustellen. Im Fokus steht dabei, die Rolle des Tutors transparent zu machen und sie von anderen möglichen Rollen (Freund, Lehrer, Lektor) abzugrenzen. Die Schreiber sollen im Anschluss daran nach ihren Erwartungen gefragt werden, um Interessenkonflikte auszuräumen und ggf. auf andere Instanzen zu verweisen, die die Erwartungen, die die Schreibberatung nicht erfüllt, auffangen können.

Die folgenden Phasen weichen von der Phasierung nach Grieshammer et al. (2012: 139-142) ab. Der Festlegung des Beratungsschwerpunktes werden zwei Phasen vorgelagert. Erstens handelt es sich um die Phase, in der die Ursachen von Schreibschwierigkeiten herausgearbeitet werden, die bei Grieshammer et al. (2012: 139-142) erst nach dem Beratungsschwerpunkt kommt. Es zeigt sich in den untersuchten Gesprächen, dass es nicht sinnvoll ist, erst einen Schwerpunkt zu bestimmen und dann über die Schreibschwierigkeiten zu sprechen, da sich daraus wiederum neue Schwerpunkte ergeben können. Diese Phase wird neutral als „Schreibprozess“ bezeichnet, denn es soll nicht defizitorientiert vorgegangen werden, was der Begriff „Schreibschwierigkeiten“ impliziert. Anhand eines Interviewleitfadens sollen die Schreibtutoren ein Gespräch über die bisherigen Schreiberfahrungen der Schreiber in ihrer Herkunftssprache und der Fremdsprache Deutsch anregen. Das Schreibhandeln soll umfassend rekonstruiert werden. Das Ziel ist, die Schreiber zur Reflexion über den Schreibprozess anzuregen, sie von der Fixierung auf den vorliegenden Text abzubringen und ihnen vor allem einen mög-

lichst hohen Redeanteil einzuräumen, was der Personenzentrierung nachkommt. Dabei werden Stärken, Schwächen und mögliche Ressourcen herausgearbeitet.

Da es in den untersuchten Gesprächen auffallend oft zu Textbewertungsphasen kommt, die zumindest in den exemplarisch herausgegriffenen Beispielen von den Tutoren ausgehen, wird diese Phase in die Phasierung eingebaut. Dies scheint sinnvoll, da sie so bewusst von der späteren Anliegenbearbeitung abgegrenzt werden kann und vermieden wird, dass im kollaborativen Erarbeitungsprozess dadurch eine Hierarchie entsteht, dass die Tutoren anfangen, Textteile zu beurteilen oder gar zu benoten. Die Phase „Textfeedback“ sieht vor, dass die Schreiber zunächst angeregt werden, ihre eigenen Texte zu paraphrasieren. Damit lösen sie sich von den in den Texten vorgenommenen Formulierungen und üben, die Makrostruktur wahrzunehmen und ihre Mitteilungsabsicht zusammenzufassen. Die Schreibtutoren hören zu, ohne den Text zu betrachten. Sie bearbeiten eine Mindmap-Grafik, auf der sie das, was sie verstehen, verbildlichen. Mithilfe der ausgefüllten Grafik geben sie im Anschluss wieder, was die Schreiber gesagt haben. So entsteht ein Dialog über den Text. In einem nächsten Schritt erfragen die Schreibtutoren ein Textfeedback von den Schreibern, d.h. die Schreiber selbst beurteilen ihre Texte zuerst. Dabei hilft den Tutoren ein in das Protokoll integrierter Interviewleitfaden. Zuletzt geben die Schreibtutoren ein Feedback, das sie vor dem Gespräch vorbereiten können. Es sollen zwei Aspekte herausgegriffen werden, die an Textstellen belegt werden.

Erst nachdem der Schreibprozess besprochen wurde und das Textfeedback erfolgt ist, wird ein Beratungsschwerpunkt festgelegt. Dieser wird möglichst von den Schreibern vorgeschlagen, wobei die Tutoren bei Bedarf auf Grundlage der Aspekte, die in den vorherigen Gesprächsphasen aufgekommen sind, helfen können. Es wird gemeinsam ausgehandelt, schriftlich festgehalten und soll so konkret sein, dass das Anliegen in zwanzig Minuten bearbeitet werden kann. Ergeben sich aus den bisherigen Phasen mehrere Beratungsschwerpunkte, wird der dringlichste ausgewählt und die übrigen auf Folgetermine verschoben. Anliegen auf der Makro- und Mesoebene sind Themen auf der Mikroebene vorzuziehen. Bei Anliegen auf der Mikroebene handelt es sich meist nicht um Schreib-, sondern um Sprachlernprobleme, die z.B. in der Sprachlernberatung besprochen oder mit Selbstlernmaterial behoben werden können. Hierauf können die Tutoren verweisen.

Es folgt die eigentliche Anliegenbearbeitung, die einen wesentlich geringeren Stellenwert einnehmen soll als in den untersuchten Textfeedbackgesprächen. Es soll verhindert werden, dass die Schreibtutoren problemorientiert zu viele Anliegen und zu große Textteile bearbeiten, was die Eigenverantwortung der Schreiber und die Nachhaltigkeit des Beratungsprozesses gefährdet. Vorgesehen ist, dass das schriftlich festgehaltene Anliegen an einem geeigneten

Textabschnitt exemplarisch erarbeitet wird, eine Lösung schriftlich festgehalten wird und Strategien, die die Schreiber dazu befähigen, den restlichen Text entsprechend zu bearbeiten, herausgearbeitet werden. Für die Anliegenbearbeitung sollen verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt werden, die das Arbeiten erleichtern und die Eigenständigkeit der Schreiber unterstützen. Dazu gehören Lexika und Wörterbücher, Arbeitsblätter zur Grafikbeschreibung, Argumentation und Stellungnahme, Folien und Farbstifte sowie Informationen zu Angeboten, die außerhalb der Beratung genutzt werden können (z.B. Selbstlernmaterial oder Ansprechpartner für die Sprachlernberatung und die Fördermodule).

In der Abschlussphase werden die Ergebnisse gesichert. Hierfür nutzen die Tutoren wieder einen Interviewleitfaden im Beratungsprotokoll. Es wird eine Vereinbarung getroffen, die die Schreiber im Anschluss an die Beratung erfüllen. Das kann die Textüberarbeitung, eine neue Textproduktion oder auch die Auseinandersetzung mit bestimmten sprachlichen Aspekten sein. Diese Vereinbarung soll in Form eines Vertrags verschriftlicht und von beiden unterzeichnet werden, um Verbindlichkeit zu schaffen. Bei Bedarf kann ein Folgetermin vereinbart werden, bei dem diese Vereinbarung thematisiert wird. Es ist ein tendenziell informeller Abschluss vorgesehen (Smalltalk), um die Beziehung zwischen Schreibtutor und Schreiber zu stärken. Zum Schluss wird eine anonyme schriftliche Evaluation durchgeführt.

Die vorgeschlagene Phasierung soll der Eigenständigkeit der Schreiber und dem gemeinsamen Nachdenken und Sprechen über das Schreibhandeln einen hohen Stellenwert einräumen. Anstatt Zeile für Zeile sämtliche Anliegen, die Schreibern und Schreibtutoren auffallen, in durchschnittlich zweieinhalb Minuten zu besprechen, wird ein präziser Beratungsschwerpunkt fokussiert. Die Schreibtutoren erhalten Materialien, die auf Grundlage der Ergebnisse entwickelt wurden, um den Beratungsprozess zu entlasten und sie bei der Phasierung, der Beziehungsgestaltung und der konkreten Formulierungsarbeit zu unterstützen. Diese sollen sie weder bevormunden und in ihren Entscheidungen einschränken, noch ihnen konkrete Formulierungen vorschreiben. Das Beratungsprotokoll kann abgeheftet werden, sodass die Schreibtutoren es bei einer Folgeberatung hinzuziehen können. Dies gewinnt besonders dann an Bedeutung, wenn ein Schreibtutor eine Folgeberatung übernimmt, in der die Erstberatung von einem anderen Tutor durchgeführt wurde.

9.4 Wie sollte die Tutorenschulung für fremdsprachige Schreiber in der Studienpropädeutik angepasst werden?

Die Schulung der Schreibtutoren (vgl. Kapitel 6.2.2) sollte aufgrund der Ergebnisse modifiziert werden. Der Baustein „Schreiben in Erst- und Fremdsprachen“, in dem die Schreibtutoren sich vorwiegend mit der Komplexität des Schreibprozesses und Möglichkeiten seiner Unterstützung auseinandersetzen, sollte um die konkrete Arbeit mit Texten fremdsprachiger Schreiber ergänzt werden. Den Schreibtutoren fehlt es an Textanalyse- und Beurteilungskompetenz, die die Voraussetzung dafür ist, ein angemessenes Textfeedback zu geben. Gemeinsam sollten Textbeispiele im Hinblick auf die Anforderungen der DSH diskutiert werden. Dabei ist je nach Studienhintergrund gezielter Input zu Schwierigkeitsbereichen der deutschen Grammatik, insbesondere der Syntax, und des Wortschatzes erforderlich. Erst, wenn die Tutoren die Texte der Schreiber kompetent einschätzen können, können sie Textfeedbackstrategien anwenden. Hier kommt die von Engel et al. (2007: 35) geforderte Doppelverortung zum Tragen: Tutorenhandbücher geben Strategien an die Hand, Textfeedback zu erteilen (feldunspezifisches Wissen), aber sie treffen keine Aussagen darüber, wozu dieses Textfeedback überhaupt erteilt werden soll (handlungsfeldspezifisches Wissen). Die Studierenden müssen erkennen, dass etwas in einem Text gelungen oder nicht gelungen ist, sie müssen verstehen, warum etwas nicht gelungen ist, und sie müssen das, was nicht gelungen ist, verständlich und präzise verbalisieren können. Eine nach Handbuch formulierte Ich-Botschaft („Ich als Leser empfinde an dieser Stelle, ...“) hilft niemandem weiter, wenn die Botschaft nach dem Ich fehlt („Ich als Leser empfinde an dieser Stelle, dass das Wort ja hier irgendwie halt so komisch klingt.“). Bisweilen fehlen hierzu geeignete Materialien, was auch Steinhoff (2007: 432), Kruse und Jakobs (1999: 31) treffend kritisieren (vgl. Kapitel 4.3.7). Die Schreibtutoren benötigen linguistisches und textartspezifisches Wissen sowie eine Metasprache, um dieses Wissen mitzuteilen. Im ersten Schritt müssen sie miteinander über die Texte sprechen können. Im zweiten Schritt müssen sie Möglichkeiten finden, ihr Textfeedback so zu formulieren, dass fremdsprachige Schreiber mit unterschiedlich ausgeprägten Deutschkenntnissen sie verstehen. Hier spielen Strategien der Verständnissicherung eine entscheidende Rolle.

Auch der Baustein „Beratungsübungen“ sollte ergänzt werden. Als relevante Beratungsstrategie hat sich in den untersuchten Textfeedbackgesprächen die Frage herausgestellt. In sämtlichen hinzugezogenen Schreibberatungsratgebern findet sich die Frage ebenfalls als zentrale Gesprächsstrategie. Jedoch wird nicht präzisiert, wie gefragt und was gefragt werden soll. Gelegentlich wird noch zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Eine reflek-

tierte Auseinandersetzung mit didaktischen Fragemustern, wie sie in dieser Arbeit stattgefunden hat, fehlt jedoch bislang. Ich schlage vor, die Analyse der didaktischen Fragemuster nach von Kügelgen (2009) sowie die in dieser Arbeit vorgeschlagenen Modifikationen (Wissensaktivierungsfrage, Fokussierungsfrage) systematisch in die Schreibtutorenschulung einzubeziehen. Anhand von Transkriptbeispielen können die Tutoren die sprachliche Umsetzung und den Zweck der Fragemuster analysieren, sodass im nächsten Schritt die Übung erfolgt, gezielt Fragen nach den verschiedenen Mustern zu stellen.

Die Formulierung von Äußerungen, die den Prinzipien der Beratungsmethodik entsprechen, stellt die Schreibtutoren vor Schwierigkeiten, wie die Analyse der Transkripte gezeigt hat. Äußerungen werden häufig abgebrochen und neu formuliert. Die Schreibtutoren drücken sich defizitorientiert aus oder verlieren den Faden, wenn sie dies zu vermeiden versuchen. Sie verwenden Unbestimmtheitsmarker und Abtönungspartikeln, was es den fremdsprachigen Schreibern erschwert, sie zu verstehen. Hier ist ein umfangreiches Strategietraining notwendig. Die Schreibtutoren müssen wissen, wie bestimmte Formulierungen auf den Hörer wirken. Und sie müssen lernen, verständliche Äußerungen gezielt und auch in unvorhergesehenen Situationen formulieren zu können. Hier hilft einerseits die Arbeit mit Modellbeispielen und andererseits die Analyse und Reflexion von Transkripten eigener Beratungsgespräche. Hier bietet sich besonders die Analyse von Abtönungspartikeln, Konjunkturen und Deiktika an, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie oft sie von den Tutoren verwendet werden und welche Funktion sie jeweils erfüllen. Ein Fokus des Gesprächstrainings könnte beispielsweise darauf gelegt werden, Transparenz im Beratungsgespräch zu schaffen, um möglichst authentisch zu handeln. Den Schreibtutoren scheint es unangenehm zu sein, Bewertungs- und Korrekturwünsche der Schreiber abzulehnen. Anstatt sich hier herauszureden („Fehler sind eh nicht so wichtig.“), könnten Formulierungen wie die folgende eingeübt werden: „Ich kann gut nachvollziehen, dass es dir wichtig ist zu wissen, wie viele Punkte du für diesen Text bekommen würdest. Ich bin keine Lehrerin und kenne mich mit den Kriterien für die Punktevergabe nicht aus. Deswegen kann ich deinen Text nicht bewerten. Ich möchte dir auch nichts Falsches sagen.“ Derartige Strategien, aufrichtiges Verständnis für die Situation seines Gegenübers auszudrücken und dennoch Wünsche begründet abzulehnen, findet man in beraterpsychologischen Handbüchern. Sie gehören zum feldunspezifischen Wissen und lassen sich auf die Schreibberatung übertragen. Ein weiterer Fokus kann das Geben spezifischen Textfeedbacks sein. Hier können zum Beispiel Textfeedbackgespräche simuliert werden. Von einem Beobachter wird das Gespräch unterbrochen, sobald der Schreibtutor unspezifische Wertungen wie „sehr schön“ oder „total gut“ vornimmt. Er wiederholt seine Bewertung daraufhin und

setzt spezifische Adjektive ein, z.B. „klar strukturiert“ oder „abwechslungsreich“, wobei er jede Bewertung an einer Textstelle belegen muss.

Auch nonverbales Verhalten kann in der Schulung thematisiert werden. Zwar entziehen sich Mimik und Gestik meist der bewussten Kontrolle, eine Einflussnahme auf einzelne Aspekte der eigenen Körpersprache ist aber durchaus möglich. Hier können Methoden aus der Lehrerbildung herangezogen werden, wie sie an der WWU Münster zum Beispiel vom Centrum für Rhetorik angeboten werden.

Zuletzt erscheint es sinnvoll, die Diagnosekompetenz der Schreibtutoren zu stärken. Hiermit ist nicht die Textdiagnose gemeint, die bereits angesprochen wurde, sondern die Fähigkeit, aus den Äußerungen und dem Verhalten der Schreiber auf mögliche Anliegen zu schließen, Verknüpfungen herzustellen und Aspekte zu finden, die sich zu vertiefen lohnen. Auch hier ist ein Rückgriff auf Veröffentlichungen aus der Beratungspsychologie sinnvoll. Die Schreibtutoren sollten sich mit den in Kapitel 4.2.3 vorgestellten Beobachtungsfehlern nach Nußbeck (2010: 100f.) auseinandersetzen, um professioneller mit Beratereffekten umgehen zu können. Die vorgeschlagenen Modifikationen der Tutorenschulung sind umfangreich und erfordern, dass die Ausbildungsdauer verlängert wird. Es ist denkbar, dass ergänzende Schulungsmodulare parallel zum Einstieg in die Beratungspraxis vermittelt werden, da ein zu langer theoretischer Input nicht aufgenommen und umgesetzt werden kann. Sinnvoller ist es, Themen wie die Diagnosekompetenz in Workshops anzubieten und in Supervisionssitzungen anhand der eigenen Beratungserfahrungen zu reflektieren.

9.5 Welche Voraussetzungen müssen die Schreibtutoren mitbringen?

Anhand von Ergebnissen aus der Beratungspsychologie wurde gezeigt, dass die Beratungsbeziehung, die den Erfolg eines Beratungsgesprächs maßgeblich bestimmt, unter anderem von interpersonalen Fähigkeiten (z.B. Empathiefähigkeit) abhängt, auf die durch Schulungen kein Einfluss genommen werden kann. Daneben spielen persönliche Überzeugungen eine Rolle. Eine erlernte Beratungsmethode kann nur bei Integrität gelingen, d.h. wenn die Grundsätze der Methodik mit den Werten der Berater übereinstimmen. Die Selbsteinschätzung der Schreibtutoren sowie ihr Vorgehen, den Schreibern die Ziele der Beratung deutlich zu machen, zeigen, dass einige Schreibtutoren sich mit den Prinzipien der Schreibberatung identifizieren und sie vertreten, andere nicht. Letztlich ist erst nach der Schulung und ersten Beratungserfahrungen zu erkennen, ob die Schreibtutoren individuell für die Tätigkeit geeignet sind.

Anhand der Vergleichsgruppen lassen sich Vermutungen darüber anstellen, ob Studierende bestimmter Studiengänge eher geeignet sind, fremdsprachige Studierende zu beraten. Letztlich lassen sich die gefundenen Gruppenunterschiede aber nicht eindeutig auf die Studiengänge zurückführen, da die Gruppen in sich heterogen sind und somit Variablen eine Rolle spielen, die bei der Auswertung nicht erfasst wurden. Die DaF-Studierenden zeichnen sich dadurch aus, dass sie die fokussiertesten und damit vergleichsweise kürzesten Textfeedbackgespräche führen. Sie verbringen mehr Zeit mit reflexive Gesprächsphasen, in denen nicht die Arbeit am Text, sondern die Reflexion über das Schreibhandeln und die Generalisierung von Schreibstrategien im Vordergrund stehen. Sie bearbeiten überwiegend Anliegen auf der Makroebene und gehen dabei insbesondere auf sogenannte Leerstellen ein, die sie aus einer Leserperspektive spiegeln. Germanistikstudierende fokussieren ebenfalls die Makroebene und gehen vor allem auf die Textstruktur und linguistische Themen wie die Wortbildung ein. Allerdings fehlt ihnen oft DaF-spezifisches Wissen, um die Schreiber angemessen zu unterstützen. Die DaF- und Germanistikstudierenden stellen vorwiegend Informationsfragen und setzen Fragestrategien sparsam und gezielt ein. Die DGS-Studierenden wirken dagegen häufig überfordert. Ihnen fehlen linguistisches und DaF-spezifisches Wissen. Sie führen überdurchschnittlich lange Gespräche, fokussieren die Mikroebene und stellen die inhaltliche Plausibilität der Texte in Frage. Sie stellen überdurchschnittlich viele instrumentalisierte Fragen und handeln weniger authentisch als die übrigen Tutoren. Es empfiehlt sich daher, DaF- und Germanistikstudierende zu Schreibtutoren auszubilden, wobei Germanistikstudierende sich in einem Zusatzmodul Grundlagen des Deutschen als Fremdsprache aneignen müssen.

Um sich besser in die Situation der Schreiber hineinversetzen und diese mit eigenen Sprachlern- und Auslandserfahrungen vergleichen zu können, ist es von Vorteil, mehrere Fremdsprachen zu sprechen und ein Auslandssemester oder -praktikum absolviert zu haben.⁵⁶ In der Stichprobe zeigt sich, dass die DaF- und Germanistikstudierenden über größere Sprachlernerfahrungen verfügen als die DGS-Studierenden. Im DaF-Studium sind ein Auslandpraktikum und das Erlernen einer Kontrastsprache verpflichtend. Wünschenswert wäre, Studierende zu finden, die über (Grund-) Kenntnisse in den Herkunftssprachen der Schreiber verfügen. Häufigste Herkunftssprachen in der Stichprobe sind Russisch, Chinesisch und Spanisch. In den Gesprächen mit spanischsprachigen Schreibern ziehen die Tutoren, die ebenfalls Spanisch

⁵⁶ Zu Beginn des Projekts wurde außerdem überlegt, DSH-Absolventen, die sich inzwischen im Fachstudium befinden, einzusetzen. Es zeigte sich jedoch, dass die Studierenden eine Beratung durch Muttersprachler bevorzugen. Abgesehen davon wäre es praktisch nicht umsetzbar, genügend geeignete und interessierte DSH-Absolventen zu finden, um ein ausreichendes Beratungsangebot sicherzustellen.

sprechen, Sprachvergleiche zur Erklärung heran, die den Schreibern weiterhelfen (vgl. Kapitel 3.3).⁵⁷

Die Schreibtutorschulung und -tätigkeit sollten nach Möglichkeit in die Curricula der Studiengänge integriert werden. Im Lehramtsstudiengang der Germanistikstudierenden bietet sich hierfür das Berufsfeldpraktikum an, im Zertifikat Deutsch als Fremdsprache das unterrichtspraktische Seminar.

9.6 Welche Studienbewerber soll die Schreibberatung ansprechen?

Für die B-Kursteilnehmer sind die Textfeedbackgespräche insofern geeignet, als dass ihnen textartenspezifisches Wissen fehlt, weswegen sie mehr Anliegen auf der Makroebene haben, die gut in das Konzept der Schreibberatung passen. Allerdings gelingt es ihnen seltener, ihre Anliegen selbst zu thematisieren und eigenständig zu lösen. Sie brauchen also eine stärkere Lenkung durch die Schreibtutoren, weswegen ihnen auch dreimal häufiger Fokussierungsfragen gestellt werden als den C-Kursteilnehmern. Der Beratungsbedarf ist bei B-Kursteilnehmern also sehr hoch, ihre Eigenständigkeit aber aufgrund geringerer Sprachkompetenzen und Textartwissen eingeschränkt. Den C-Kursteilnehmern gelingt eher ein Gespräch auf Augenhöhe. Ihnen werden mehr Informationsfragen gestellt, sie können Anliegen häufiger selbst thematisieren und eigenständig lösen. Außerdem besitzen sie die Sprachkompetenz, ihren Schreibprozess ausführlich und differenziert zu reflektieren. Allerdings haben sie häufiger Anliegen auf der Mikroebene, da die Makroebene ihrer Texte meist stimmig ist und hier weniger Beratungsbedarf besteht.

Eine Schreibberatung ist also für beide Gruppen sinnvoll. Die Schreibtutoren müssen sich auf die verschiedenen Gruppen einstellen, indem sie mit B-Kursteilnehmern dirigierender vorgehen und enger am Text arbeiten, in Gesprächen mit C-Kursteilnehmern dagegen intensiver das Schreibhandeln reflektieren und Strategien entwickeln, mit denen die Schreiber Defizite auf der Mikroebene analysieren und eigenständig bewältigen können.

Es ergibt sich außerdem eine dritte Zielgruppe. In den vergangenen Semestern wurden Schreibtutoren im Propädeutikkurs „Übergang ins Fachstudium“ eingesetzt. Der Kurs richtet sich an Studierende, die die DSH im Frühjahr bestehen, aber erst im Oktober das Fachstudium beginnen können. Diese Studierenden bereiten sich gezielt auf das wissenschaftliche

⁵⁷ Tutoren, die nicht über Herkunftssprachenkenntnisse verfügen, können sich unter <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php> über die Struktur der Sprachen informieren, um systematische Fehler möglicherweise besser nachvollziehen zu können.

Schreiben vor und fertigen längere Studienarbeiten an, bei denen sie durch die Schreibtutoren betreut werden.

9.7. Schreib(en im)Zentrum: Plädoyer für die tutorielle Schreibberatung in der Studienvorbereitung fremdsprachiger Studierender

Auf Grundlage der vorliegenden Untersuchung wurde ein Ausblick darauf gegeben, wie tutorielle Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studienbewerbern gestaltet werden können, wie die Schreibtutoren geschult und in der Beratung unterstützt werden können, welche Strategien die Schreibtutoren anwenden und was im Hinblick auf unterschiedliche Gruppen von Studienbewerbern beachtet werden muss. Hieran können Forschungsprojekte anschließen, die bestimmte Aspekte wie das Gesprächstraining der Tutoren, den Einsatz der vorgeschlagenen Materialien oder die Wirkung bestimmter Fragemuster fokussieren.

Die Vorbereitung fremdsprachiger Studierender auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang findet an Universitäten stark verschult statt, weswegen Angebote benötigt werden, die die Eigenverantwortlichkeit der Studienbewerber fordert und fördert. Die tutorielle Schreibberatung ist hierfür besonders geeignet, da sie von Studierenden durchgeführt wird, die den Studienbewerbern auf Augenhöhe begegnen, sodass sie in einer vertrauensvollen Atmosphäre über ihre Texte und ihr Schreibhandeln sprechen können. Schreibprozesse sind hochkomplex und individuell, weswegen ein Beratungsgespräch den geeigneten Rahmen bietet, selbst gewählte Schwerpunkte zu vertiefen und über einen längeren Zeitraum an Texten zu arbeiten, wie es das Fachstudium erfordert. Es wird ein Diskurs simuliert, in den die fremdsprachigen Studierenden bald eintreten werden: die Kollaboration mit Kommilitonen, deren Erstsprache Deutsch ist und mit denen sie zukünftig Präsentationen vorbereiten, Referate halten und Texte verfassen werden. Die Studienbewerber entwickeln sich durch die Schreibberatung nicht nur als Schreiber weiter und verbessern nicht nur ihre eigenen Texte. Vielmehr treten sie in einen authentischen Diskurs mit Muttersprachlern ein, üben sich im Aushandeln von Ideen, Vorschlägen und Lösungen, entwickeln metakognitive Fähigkeiten und lernen Diskurskonventionen kennen. Sie finden Zuhörer und Leser, die sie wertschätzen und motivieren, ihre Sprach- und Schreibkompetenz auszubauen.

Ich plädiere für die Einrichtung von Schreibzentren oder Schreibwerkstätten in Institutionen, die fremdsprachige Studienbewerber auf die DSH vorbereiten. In Schreibzentren finden nicht nur individuelle Schreibberatungen statt. Vielmehr bieten sie einen Rahmen, in dem über das Schreibhandeln nachgedacht und gesprochen wird, in dem gemeinsam geschrieben und über-

arbeitet werden kann. Sie schaffen etwas, was im wissenschaftlichen Diskurs selbstverständlich, unter Studierenden aber häufig unüblich ist: einen Diskursraum, in dem das kollaborative Lernen, das gemeinsame Schreiben, das gegenseitige Feedback und das Überarbeiten von Texten nicht als Schreibförderung, sondern als selbstverständliche Schreibpraxis angesehen werden.

10. Literaturverzeichnis

- Antos, Gerd (1982):** Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Arbeitsgruppe FaDaF (2012):** DSH-Handbuch. Göttingen: Klartext Verlag.
- Aschenbrenner, Karl-Heinz/ Junk-Deppenmeier, Alexandra/ Schäfer, Joachim (2009):** Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- und Schreibberatung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Freiburg: Fillibach Verlag, 235-254.
- Auernheimer, Georg (1995):** Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Augst, Gerhard (1988):** Schreiben als Überarbeiten - „Writing is rewriting“ oder „Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“ In: Der Deutschunterricht 4, 51-64.
- Augst, Gerhard/ Faigel, Peter (1986):** Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Bachmann-Stein, Andrea/ Stein, Stephan (2009):** Schriftliche Textproduktion im Studium – Probleme, Strategien und Lösungsvorschläge aus der Sicht von Deutsch- und Germanistikstudierenden. In: Lévy-Tödter, Magdalène/ Meer, Dorothee (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 241-262.
- Bamberger, Günter G. (2007):** Beratung unter lösungsorientierter Perspektive. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 737-748.
- Bamberger, Günter G. (2001):** Lösungsorientierte Beratung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bandura, Albert (1997):** Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.
- Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013):** Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/ctesteinsatzmoeglichkeitendaz.pdf>. (Stand: 20.10.2015)
- Baurmann, Jürgen (2002):** Schreiben Überarbeiten Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze (Velber): Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Baurmann, Jürgen/ Ludwig, Otto (2006):** Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: Praxis Deutsch 23, 13-21.
- Baurmann, Jürgen/ Ludwig, Otto (1984):** Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, Dietrich/ Hopster, Norbert (Hg.): Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Verlag, 254-276.
- Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (1995):** Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 7-25.
- Bean, John C. (2001):** Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009):** Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Ders. (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 66-83.
- Becker-Mrotzek, Michael (2006):** Schreibkonferenzen in der Grundschule. In: Bräuer, Gerd (Hg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 105-119.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Schindler, Kirsten (2007):** Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Schindler, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. KöBeS (5). Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 7-26.
- Benson, Phil (1997):** The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: Benson, Phil/ Voller, Peter (Hg.): Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman, 18-34.
- Bereiter, Carl (1980):** Development in Writing. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive processes in writing. Hilldale: Erlbaum, 73-93.
- Bereiter, Carl/ Scardamalia, Marlene (1987):** The Psychology of Written Composition. Hillsdale: Erlbaum.

- Berg, Insoo K. (1992):** Familien-Zusammenhalt(en). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1966):** The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Anchor.
- Birnbacher, Dieter/ Krohn, Dieter (2002):** Das sokratische Gespräch. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Björk, Lennart/ Räisänen, Christine (1997):** Academic Writing. A University Writing Course. Lund: Studentlitteratur.
- Blau, Susan/ Hall, John (2002):** Guilt-Free Tutoring: Rethinking How We Tutor Non-Native English-Speaking Tutors. In: The Writing Center Journal, Volume 23/1, 23-44.
- Böttcher, Ingrid/ Becker-Mrotzek, Michael (2003):** Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Börner, Wolfgang (1989):** Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans P.: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer Verlag, 348-376.
- Boquet, Elizabeth H. (1999):** „Our Little Secret“: A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions. College Composition and Communication 50.3, 463-482.
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Verlag.
- Braaksma, Martine A. H. (2006):** What Observational Learning Entails: A Case Study. In: LI-Educational Studies in Language and Literature 1, 31-62.
- Brammer, Lawrence M./ Shostrom, Everett L. (1982):** Therapeutic psychology: Fundamentals of counseling and psychotherapy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brammerts, Helmut/ Calvert, Mike/ Kleppin, Karin (2001):** Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut/ Kleppin, Karin (Hg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 53-60.
- Brandl, Heike (2010):** Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Brandl, Heike/ Duxa, Susanne/ Leder, Gabriela/ Riemer, Claudia (Hg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, 189-205.
- Brandl, Heike (2009):** Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff „Beratung“? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Praxis und Fortbildung von Beratern zum akademischen Schreiben in DaF. Fachtagung des FaDaF und der Universität Bielefeld, ZiF, 2. und 3. März 2009.
- Brandl, Heike/ Duxa, Susanne/ Leder, Gabriela/ Riemer, Claudia (2010):** Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag.
- Bräuer, Gerd (2010):** Grundprinzipien der Schreibberatung im Freiburger Schreibzentrum. In: Bräuer, Gerd (Hg.): Scriptorium – Ways of Interacting With Writers and Readers. (Material-Pool Lernplattform). Freiburg: Fillibach Verlag, 1-2.
- Bräuer, Gerd (2007):** Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut (Hg.): Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 145-168.
- Bräuer, Gerd (2006):** Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. In: Dietfried Scherer (Hrsg.): Forum Schulstiftung 45, 24-37.
- Bräuer, Gerd (2005):** Schreiben verändern und durch Schreiben verändern – Potenziale moderner Schreibdidaktik für die Schul- und Hochschulentwicklung. In: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia/ Maiwald, Klaus (Hg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag, 213-222.
- Bräuer, Gerd (2000):** Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Bremer, Katharina (1997):** Verständigungsarbeit. Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen. Tübingen: Narr Verlag.
- Brinkschulte, Melanie (2010):** Akademische Schreibpartnerschaften. Zur Förderung einer interkulturell ausgerichteten akademischen Schreibkompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 115-134.

- Brinkschulte, Melanie/ Mudoh, Annett (2009):** Ressourcenaktivierung durch akademische Schreibberatung in der Fremdsprache Deutsch. In: Lévy-Tödter, Magdaléne/ Meer, Dorothee (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 301-322.
- Britton, James/ Martin, Nancy/ McLeod, Alex/ Rosen, Harold (1975):** The Development of Writing Abilities. London: Macmillan.
- Broder, Peggy (1981):** Such good friends: Cooperation between the English department and the writing lab. In: WPA: Writing Program Administration 5/2, 7-11.
- Brooks, Jeff (1991):** Minimalist Peer Tutoring: Making the Students do All the Work. In: Writing Lab Newsletter 6, 1-4.
- Bruffee, Kenneth A. (1984):** Peer Tutoring and the „Conversation of Mankind“. In: Gary A. Olson (Hg.): Writing Centers: Theory and Administration. Urbana, Illinois: National Council of Teachers in English, 3-15.
- Brunnert, Karin (2006):** Wege zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen. Die Schülerschreibberatung an der Staudinger Gesamtschule Freiburg. Wissenschaftliche Hausarbeit. Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Bühler, Karl (1934/1978):** Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Frankfurt am Main/ Berlin/ Wien: Ullstein Verlag.
- Büker, Stella/ Lange, Ulrike (2010):** Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Brandl, Heike/ Duxa, Susanne/ Leder, Gabriela/ Riemer, Claudia (Hg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, 207-225.
- Clahsen, Harald (1985):** Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/ Pienemann, Manfred (Hg.): Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331.
- Clark, Irene (2001):** Perspectives on the Directive/ Non-Directive Continuum in the Writing Center. In: The Writing Center Journal 22/1, 33-58.
- Claußen, Tina (2009):** Strategientraining und Lernberatung. Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Stauffenburg Verlag.
- Czerwenka, Kurt (2005):** Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In: Büttner, Gerhard / Sauter, Friedrich / Schneider, Wolfgang (Hg.): Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich: Pabst Science Publishers, 17-32.
- Damon, William / Phelps, Erin (1989):** Strategic uses of peer learning in children's education. In: Berndt, Thomas J./ Ladd, Gary W. (Hg.). Peer Relationships in Child Development. New York: John Wiley and Sons, 135-157.
- Davydov, Vasily V. (1995):** The influence of L.S. Vygotsky on education theory, research, and practice. Educational Researcher 24, 12-21.
- de Beaugrande, Robert (1984):** Text production. Toward a science of composition. Norwood: Ablex.
- de Shazer, Steve (1990):** Wege der erfolgreichen Kurztherapie. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Demmig, Sylvia (2011):** Sprachkompetenz prüfen – aber wie? Zur Konstruktvalidität von standardisierten Sprachtests am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – test-theoretische Grundlegung und empirische Longitudinalstudie. Jena: Habilitationsschrift.
- Diehl, Erika/ Christen, Helen/ Leuenberger, Sandra/ Pelvat, Isabelle/ Studer, Thérèse (2000):** Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Diehm, Isabell/ Radtke, Frank-Olaf (1999):** Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Dietrich, Georg (1983):** Allgemeine Beratungspsychologie. Göttingen: Hofgrefe Verlag.
- Dittmann, Jürgen/ Geneuss, Katrin A./ Nennstiel, Christoph/ Nora A. (2003):** Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter Verlag, 155-185.
- Drosdowski, Günther (1998):** Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim, Wien, Zürich: Duden Verlag.
- Dürscheid, Christa (2006):** Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.

- Ehlich, Konrad (2010):** Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten: Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 47-62.
- Ehlich, Konrad (2007a):** Sprache und sprachliches Handeln. Band 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns. Berlin: de Gruyter Verlag.
- Ehlich, Konrad (2007b):** Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Transnationale Germanistik. München: Iudicium Verlag, 118-130.
- Ehlich, Konrad (2004):** Sprachqualifizierung für die (mündliche und schriftliche) Wissenschaftskommunikation. In: Casper-Hehne, Hiltraud/ Ehlich, Konrad (Hg.): Kommunikation in der Wissenschaft. Regensburg: Materialien DaF Band 69, 1-19.
- Ehlich, Konrad (2003):** Differenzierte Schreibqualifizierung – eine gemeinsame Aufgabe für Schule und Hochschule. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Heft 2-3, 128-137.
- Ehlich, Konrad (1999):** Alltägliche Wissenschaftssprache . In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 1, 3-24.
- Ehlich, Konrad (1998):** Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Sprachwissenschaft: ein Reader. Berlin: de Gruyter Verlag, 214-231.
- Ehlich, Konrad (1995):** Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache. Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz Leonhard (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter Verlag, 325-352.
- Ehlich, Konrad (1994):** Funktionale Etymologie. In: Brünner, Gisela/ Graefen, Gabriele (Hg.): Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 68-82.
- Ehlich, Konrad (1993):** Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Wierlacher, Alois et al. (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 19. München: Iudicium Verlag, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1987):** Kooperation und sprachliches Handeln. In: Liedtke, Frank/ Keller, Rudi (Hg.): Kommunikation und Kooperation. Tübingen: Niemeyer Verlag, 17-32.
- Ehlich, Konrad (1984):** Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely/ Sandig, Barbara (Hg.): Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske Verlag, 9-25.
- Ehlich, Konrad (1983) :** Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/ Assmann, Jan/ Hardmeier, Christof (Hg.): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literalen Kommunikation I. München: Fink Verlag, 24-44.
- Ehlich, Konrad (1979):** Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Ehlich, Konrad / Graefen, Gabriele (2001):** Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukkursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27. München: Iudicium Verlag, 351-378.
- Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1986):** Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr Verlag.
- Engel, Frank/ Nestmann, Frank/ Sickendieck, Ursel (2007):** „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 33-44.
- Faigley, Lester / Witte, Stephen P. (1981):** Analyzing Revision. In: College Composition and Communication 32, 400-414.
- Fazlic-Walter, Ksenija/ Lohmann, Anke/ Werner, Wolfgang (2014):** Mit Erfolg zur DSH B2-C2. Stuttgart: Klett Verlag.
- Feilke, Helmuth (2012):** Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth/ Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1-31.
- Feilke, Helmuth (1996):** Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günter, Hartmut/ Otto, Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter Verlag, 1178-1191.
- Feilke, Helmuth / Augst, Gerhard (1989):** Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer Verlag, 297-327.

- Fix, Martin (2006a):** Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Fix, Martin (2006b):** Textfeedback in der Sekundarstufe I. In: Bräuer, Gerd (Hg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 120-132.
- Fix, Martin (2004):** Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Flower, Linda/ Hayes, John R./ Carey, Linda/ Schriver, Karen/ Stratman, James (1986):** Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication* 36, 323-330.
- Gaitandides, Stefan (2007):** Interkulturelle Kompetenzen in der Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 313-325.
- Gaul, Susanne/ Rapp, Rune/ Zschau, Daniela (2008):** Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln. Das Peer-Tutoring als Basismodell für die Schreibberatung an Hochschulen. In: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (Hg.): Küsse die Uni Wach. Internetseite zum Ideenwettbewerb. <http://www.kuess-die-uni-wach.de/studienbetreuung.php>. (Stand: 04.11.2010).
- Geist, Uwe (2004):** Stylistic Imitation as a Tool in Writing Pedagogy. In: Rijlaarsdam, Gert/ van den Bergh, Huub/ Couzijn, Michel (Hg.): Effective Learning and Teaching of Writing. New York: Kuwer Academic Publishers, 169-179.
- Gerbis, Elisabeth (1977):** Das klientenzentrierte Konzept und seine Integration in die Soziale Einzelhilfe. In: Hoffmann, Nicolas: Therapeutische Methoden in der Sozialarbeit. Salzburg: Müller Verlag, 15-73.
- Gerstenmaier, Jochen (2007):** Konstruktivistisch orientierte Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 675-690.
- Gillespie, Paula/ Gillam, Alice/ Brown, Lady Falls/ Stay, Byron (2009):** Writing Center Research. Extending the conversation. New York: Routledge.
- Gillespie, Paula/ Lerner, Neal (2008):** The Longman Guide to Peer Tutoring. New York: Pearson Longman.
- Gillespie, Paula/ Lerner, Neal (2004):** The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Girgensohn, Katrin (2008):** Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeit von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Rothe, Matthias/ Schröder, Hartmut (Hg.): Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrungen nach der Rhetorik. Eine Bilanz. Berlin: LIT Verlag, 195-211.
- Girgensohn, Katrin/ Peters, Nora (2012):** „At University nothing speaks louder than research“. Plädoyer für Schreibzentrumsforschung In: Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. (<http://www.zeitschrift-schreiben.eu>).
- Girgensohn, Katrin/ Sennewald, Nadja (2012):** Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Goodlad, Sinclair/ Hirst, Beverly (1989):** Peer Tutoring: A Guide to Learning by Teaching. New York: Nichols Publishing.
- Graefen, Gabriele (2009):** Muttersprachler auf fremdem Terrain? Absehbare Probleme mit der Sprache der Wissenschaft. In: Lévy-Tödter, Magdalène/ Meer, Dorothee (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 263-279.
- Grawe, Klaus/ Donati, Ruth/ Bernauer, Friederike (1995):** Psychotherapie im Wandel. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grewenig, Adi (1994):** Zur Rekonstruktion sprachlich realisierter Wissensstrukturen. Hamburg: Buske Verlag.
- Grieshammer, Ella (2011):** Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung. Magisterarbeit. In: Girgensohn, Katrin: Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung. Band 3. Frankfurt an der Oder: Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.
- Grieshammer, Ella/ Liebetanz, Franziska/ Peters, Nora/ Zegenhagen, Jana (2012):** Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Grieshammer, Ella/ Peters, Nora/ Theuerkauf, Judith (2010):** MasterYourThesis: Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende. In: Brandl, Heike/ Duxa, Susanne/ Leder, Gabriela/ Riemer, Claudia (Hg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, 69-83.
- Grießhaber, Wilhelm (2013):** Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Arbeitspapier.
- Grießhaber, Wilhelm (2008):** Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, B./ Oomen-Welke, I. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag, 228-238.
- Grießhaber, Wilhelm (2006):** Supporting learners: Profile analysis as a didactic tool for learner language analysis. In: Kötter, Markus/ Traxel, Oliver/ Gabel, Stephan (Hg.): Investigating and Facilitating Language Learning. Papers in Honour of Lienhard Legenhausen. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 103-115.
- Grießhaber, Wilhelm (2005):** L2-Writing based on Hayes & Flower 1980 Structure of the writing model. <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html> (Stand: 24.10.2015).
- Grießhaber, Wilhelm (2002):** Pragmatik: Problemlösen – Aufgaben-Stellen & -Lösen. <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/prg/aufgb-stell-probl-loes.html> (Stand: 24.10.2015).
- Grosch, Harald/ Groß, Andreas/ Leenen, Wolf-Reiner (2000):** Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung.
- Grotjahn, Rüdiger (2004):** Der C-Test: Aktuelle Entwicklungen. In: Wolff, Armin/ Chlosta, Christoph/ Ostermann, Torsten (Hg.): Integration durch Sprache: Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 535-550.
- Gülich, Elisabeth (1997):** Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung formelhafter Texte. In: Wimmer, Rainer / Berens, Franz-Josef (Hg.): Wortbildung und Phraseologie. Tübingen: Narr Verlag, 131-176.
- Habscheid, Stefan (2003):** Sprache in der Organisation. Sprachreflexive Verfahren im systemischen Beratungsgespräch. Berlin: de Gruyter Verlag.
- Habscheid, Stephan/ Weik, Elke (2003):** Talking Structure. The Shaping of Organizational Reality in Consulting Conversations. In: Müller, Alfred/ Kieser, Andreas (Hg.): Communication in Organizations. Structures and Practices. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 47-64.
- Hackney, Harold/ Cormier, Louise S. (1998):** Beratungsstrategien, Beratungsziele. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Harris, Muriel (1995):** What's up and what's in. Trends and Traditions in Writing Centers. In: Murphy, Christina/ Law, Joe (Hg.): Landmark essays on writing centers. Davis: Hermagoras Verlag, 27-36.
- Hartrog, Jennifer (1996):** Das genetische Beratungsgespräch. Institutionalisierte Kommunikation zwischen Experten und Laien. Tübingen: Narr Verlag.
- Hayes, John (1996):** A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, Michael C./ Ransdell, Sarah E. (Hg.): The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. New Jersey: Erlbaum, 1-28.
- Hayes, John R./ Flower, Linda S. (1980a):** Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./ Steinberg Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, 3-30.
- Hayes, John R./ Flower, Linda S. (1980b):** The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W./ Steinberg Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, 31-50.
- Hayward, Nancy (2004):** Insights into Cultural Divides. In: Bruce, Shanti/ Rafoth, Ben: ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors. University of California: Boynton Cook: 1-15.
- Helbig, Gerhard (1988):** Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- Hentschel, Elke (1986):** Funktion und Geschichte deutscher Partikeln. Ja, doch, halt und eben. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Heringer, Hans J. (1988)** Ja ja die Partikeln. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 41, 730-754.
- Heublein, Ulrich/ Sommer, Dieter/ Weitz, Brigitta (2004):** Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Bonn: DAAD.

- Hermanns, Fritz (1988):** Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: Der Deutschunterricht 4, 69-81.
- Hermanns, Fritz (1980):** Das ominöse Referat. Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band 2. München: Fink Verlag, 593-608.
- Heron, John (1990):** Helping the client. A creative practical guide. London: Sage.
- Hertel, Silke (2009):** Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung. Münster: Waxmann Verlag.
- Hidi, Suzanne/ Boscolo, Pietro (2007):** Writing and motivation. Oxford: Elsevier, 51-69.
- Ho, Judy/ Crookall, David (1995):** Breaking with Chinese cultural traditions: learner autonomy in English language teaching. System 23 (2), 235-244.
- Hobson, Eric H. (2001):** Writing Center Pedagogy. In: Tate, Gary/ Rupiper, Amy/ Schick, Kurt (Hg.): A Guide to Composition Pedagogies. New York: Oxford U Press, 165-181.
- Hofer, Manfred/ Papastefanou, Christiane (1996):** Theoriebestände für pädagogisch-psychologisches Beratungshandeln. In: Hofer, Manfred/ Wild, Elke/ Pikowsky, Birgit (Hg.). Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis. Bern: Huber Verlag, 25-55.
- Hoffmann, Ludger (2014):** Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hoffmann, Ludger (2008):** Über *ja*. In: Deutsche Sprache 3/2008, 193-219.
- Hoffmann, Ludger (1989):** Rechtsdiskurse. Tübingen: Narr Verlag.
- Holec, Henri (1981):** Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, Henri (1985):** On autonomy. Some elementary concepts. In: Riley, Philip (Hg.): Discourse and learning. London: Longman, 173-190.
- Hundsatz, Andreas (1995):** Die Erziehungsberatung. Grundlagen, Organisationen, Konzepte und Methoden. Weinheim: Juventa Verlag.
- Hundsnurscher, Franz (1994):** Dialog-Typologie. In: Fritz, Gerd/ Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer Verlag, 203-238.
- Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2005):** Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Johann, Ellen/ Michely, Hildegard/ Springer, Monika (1998):** Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Johner, Roger (2011):** Begleitung von Projekten im Hochschulstudium. In: Thomann, Geri/ Honegger, Monique/ Suter, Peter (Hg.): Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre. Bern: Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 2, 121-132.
- Jones, Jeremy F. (1995):** Self-access and culture, ELT Journal, 49/3, 228-234.
- Kallmeyer, Werner (2000):** Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2, 227-252.
- Kallmeyer, Werner (1985):** Handlungskonstitution im Gespräch. In: Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (Hg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Tübingen: Niemeyer Verlag, 81-123.
- Keseling, Gisbert (2004):** Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keseling, Gisbert (1984):** Konzepte und ihre Realisierung beim Verfassen von Summaries. Ein Beitrag zur globalen und lokalen Planung bei der Textproduktion. In: OBST 26, 129-158.
- Klemm, Michael (2004):** Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp, Karlfried et al. (Hg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Franck Verlag, 120-142.
- Kleppin, Karin (2003):** Sprachlernberatung. Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14/1, 71-85.
- Kleppin, Karin (2001):** Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, F.-J./ Reinfried, M. (Hg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Tübingen: Narr Verlag, 51-60.
- Kleppin, Karin/ Mehlhorn Grit (2005):** Sprachlernberatung. In: Ahrens, R./ Weier, U. (Hg.): Englisch für Erwachsene. Erwachsenenbildung im neuen Jahrtausend. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 71-90.

- Kolodner, Janet L./ Fasse, Barbara B./ Gray, Jackie T. (2003):** Promoting transfer through case-based reasoning. Rituals and practices in learning by Design™ classrooms. *Cognitive Science Quarterly* 3, 183-232.
- Knapp, Ursula Rosemarie (1984):** Spielarten des Beratens. Zur Struktur von Beratungskommunikation. Universität Tübingen.
- Knapp, Werner (2007):** Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Lese- und Schreibkompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: Ahrenholz, B. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache-Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach Verlag, 247-264.
- Knapp, Werner (1997):** Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1994):** Schriftlichkeit und Sprache. In: Burkhardt, Armin/ Steger, Hugo/ Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: de Gruyter Verlag, 587-604.
- Krahe, Walter (2008):** DSH-Ticket II: DSH-Vorbereitungskurs. Meckenheim: Liebaug-Dartmann Verlag.
- Krings, Hans P. (1989):** Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalysen zum ‚vierten Skill‘. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans P.: *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 377-436.
- Kruse, Otto (2007):** Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker, Mrotzek, Michael/ Schindler, Kirsten (Hg.): *Text schreiben*. Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 117-143.
- Kruse, Otto (2003):** Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter Verlag, 95-111.
- Kruse, Otto (1997):** Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden, sie sind auch Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 141-158.
- Kruse, Otto / Battaglia, Santina (1998):** „Trockenübung“ Hausarbeit. Wissenschaftliches Schreiben im Studium. In: Kruse, Otto (Hg.): *Handbuch Studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 193-205.
- Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria (1999):** Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwies: Luchterhand Verlag, 19-34.
- Lange, Ulrike (2010):** Das autonom geführte akademische Journal. Konzept und Praxisbericht. In: Saxalber, Annemarie/ Esterl, Ursula (Hg.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck: StudienVerlag, 229-246.
- Leki, Iona (1992):** *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Lercher, Elisabeth (1996):** Schreiben und kommentieren. Über den Versuch eines beratenden Umgangs mit SchülerInnen-texten. In: PFL-Deutsch 19, IFF Klagenfurt.
- Lodewick, Klaus (2015):** DSH 2020. Finale. Generalprobe für die DSH. Göttingen: Fabouda Verlag.
- Lodewick, Klaus (2010):** DSH- und Studienvorbereitung 2020. Deutsch als Fremdsprache für Studentinnen und Studenten. Göttingen: Fabouda Verlag.
- Ludwig, Otto (1983):** Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hg.): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Cornelsen Verlag, 37-73.
- Lunsford, Andrea (2001):** Collaboration, Control and the Idea of a Writing Center. In: Barnett, Robert W./ Blumner, Jacob S. (Hg.): *The Allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 92-99.
- Lyons, John (1981):** *Language and Linguistics. An Introduction*. Cambridge: University Press.
- Mandl, Heinz/ Friedrich, Helmut/ Horn, Aemilian (1986):** Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd/ Knapp, Andreas (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlag, 143-187.
- Masiello, Lea/ Hayward, Macolm (1987):** The faculty survey. Identifying bridges between the classroom and the writing center. In: *Writing Center Journal* 11/2, 73-79.

- Matsuhashi, Ann (1987):** Explorations in Real-Time Production of Written Discourse. In: Nystrand, Martin (Hg.): What Writers Know: The Language, Process and Structure of Written Discourse. New York: Emerald, 269-290.
- Mayr, Johannes (2006):** Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda, Cristina/ Terhart, Ewald (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 51. Weinheim: Beltz Verlag, 149-163.
- McAndrew, Donald A./ Reigstad, Thomas J. (2001):** Tutoring writing. A Practical Guide for Conferences. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook Publishers.
- McLeod, John (2004):** Counseling – eine Einführung in Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Mehrabian, Albert (1980):** Silent Messages. Implicit Communication of Emotions and Attitudes. Belmont, CA: Wadsworth.
- Melhorn, Grit (2005):** Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. München: Iudicium Verlag.
- Meibauer, Jörg (1994):** Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Merkel, Svetlana/ Roll Heike (2006):** Migrationssprache Russisch – zur Nutzung russischsprachiger Ressourcen in Lernertexten der 9. Klasse. In: Abel, Andre/ Stuflesser, Mathias/ Putz, Magdalena (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Bozen: Europäische Akademie, 149-160.
- Merlitsch, Carmen/ Doleschal, Ursula (2010):** Individuelle Beratung und Begleitung von Schreibprozessen. Zum „Peer-Tutoring“ am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 214-228.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2005):** Schreiben als System. Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Min, Hui-Tzu (2006):** The effects of trained peer review on EFL students' revision types. Journal of Second Language Writing 15. Amsterdam: Elsevier Science, 118-141.
- Mohr, Imke (2010):** Schreiblernberatung und ein Prozessportfolio zum studienbegleitenden Schreibenlernen in Deutsch als Fremdsprache. In: Saxalber, Annemarie/ Esterl, Ursula (Hg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck: StudienVerlag, 247-263.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996):** Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin: de Gruyter Verlag, 1005-1027.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989):** Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer Verlag, 278-296.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1984):** Kognitive Prozesse beim Schreiben. Forschungsbericht 31. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Montada, Leo (1995):** Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag, 518-560.
- Mozer, Isolde (2007):** Prüfungstraining DSH. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Murray, Donald M. (1978):** Internal revision: A process of discovery. In: Cooper, Charles R./ Odell, Lee (Hg.): National Council of Teachers of English Vol. III. Urbana, 85-103.
- Nestmann, Frank (2007a):** Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 547-558.
- Nestmann, Frank (2007b):** Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 783-796.
- Nestmann, Frank (2007c):** Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 725-735.
- Niederhauser, Jürg (2006):** Duden: Die schriftliche Arbeit – kurz gefasst. Eine Anleitung zum Schreiben von Arbeiten in Schule und Studium. Literatursuche, Materialsammlung und Manuskriptgestaltung mit vielen Beispielen. Mannheim: Duden Verlag.
- North, Stephen M. (1994):** Revisting „The Idea of a Writing Center“. In: The Writing Center Journal 15/1, 7-19.
- North, Stephen M. (1984):** The Idea of a Writing Center. In: College English 46/5, 433-446.
- Nothdurft, Werner (1984):** „...äh folgendes problem äh...“. Die interaktive Ausarbeitung „des Problems“ in Beratungsgesprächen. Tübingen: Narr Verlag.

- Nothdurft, Werner/ Reitemeier, Ulrich/ Schröder, Peter (1994):** Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Narr Verlag.
- Nussbaumer, Markus/ Sieber, Peter (1995):** Über Textqualität reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. Diskussion Deutsch 26, Heft 141, 36-52.
- Nußbeck, Susanne (2010):** Einführung in die Beratungspsychologie. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Oelkers, Jürgen (1995):** Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt am Main.
- Ortner, Hanspeter (2006):** Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter/ Perko, Gudrun (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck: Studien-Verlag, 77-101.
- Ortner, Hanspeter (2000):** Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Ossner, Jakob (2006):** Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch Heft 21, 5-19.
- Pätzold, Henning (2008):** Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Palmowski, Winfried (1995):** Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lernbuch. Dortmund: Borgmann Verlag.
- Paul, Hermann (1992):** Deutsches Wörterbuch, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Peters, Nora/ Girgensohn, Katrin (2012):** Studentische Schreibberatung ist professionell und persönlich. Ergebnisse einer Studie zu Peer Tutoring im Schreibzentrum. In: Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. (<http://www.zeitschrift-schreiben.eu>).
- Piaget, Jean (1974):** Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. La construction du réel chez l'enfant. Stuttgart: Klett Verlag.
- Pienemann, Manfred (1998):** Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred (1981):** Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn: Bouvier Verlag.
- Plummer, Laura/ Thonus, Terese (1999):** Methodology as Mythology: Tutor's Directive Instruction. Paper presented at the 21st Annual Conference of the National Writing Association. Bloomington, IN.
- Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (2010):** Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten: Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 5-26.
- Popp, Christina (2005):** Schreibberatung an der Hochschule. In: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia/ Maiwald, Klaus (Hg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag, 204-212.
- Portmann, Paul R. (1991):** Schreiben und Lernen. Grundlagen einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Powers, Judith K. (1993):** Rethinking Writing Center Conferencing Strategies for the ESL Writer. In: The Writing Center Journal 13/2, 39-47.
- Pydde, Mandy (2011):** Beratungsstrategien von Peer Tutoren bei der Beratung von Hausarbeiten. Eine quantitative und qualitative Untersuchung auf der Grundlage von Beratungsprotokollen an der Europa Universität Viadrina. In: Girgensohn, Katrin: Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung. Band 1. Frankfurt an der Oder: Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.
- Rau, Cornelia (1994):** Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Rechtien, Wolfgang (2004):** Beratung, Theorien, Modelle und Methoden. München: Profil Verlag.
- Redder, Angelika (2012):** Wissen, Erklären und Verstehen im Sachunterricht. In: Roll, Heike/ Schilling, Andrea (Hg.): Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Grißhaber zum 65. Geburtstag. Duisburg: Universitäts-Verlag Rhein-Ruhr, 117-134.
- Redder, Angelika (2010):** Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd/ Ventola, Eija (Hg.): Handbook of Interpersonal Communication. New York: Mouton de Gruyter, 133-178.
- Redder, Angelika (2002):** Effektiv studieren. Texte und Diskurse an der Universität. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.

- Rehbein, Jochen (2000):** Das Konzept der Diskursanalyse. In: Burkhardt, Armin/ Steger, Hugo/ Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: de Gruyter Verlag, 927-945.
- Rehbein, Jochen (1985):** Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: Ders. (Hg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr Verlag, S. 349–419.
- Rehbein, Jochen/ Kameyama, Shinichi (2004):** Pragmatik/ Pragmatics. In: Burkhardt, Armin/ Steger, Hugo/ Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: de Gruyter Verlag, 556-588.
- Rehbein, Jochen/ Schmidt, Thomas/ Meyer, Bernd/ Watzke, Franziska/ Herkenrath, Annette (2004):** Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit Folge B (Nr. 56). Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit: Universität Hamburg. http://www.exmaralda.org/files/azm_56.pdf (Stand: 24.10.2015).
- Reitemeier, Ulrich (1994):** Beraten und institutioneller Kontext. Zum Einfluss institutioneller Handlungsbedingungen auf die Interaktionsbeziehung zwischen Ratsuchendem und Berater. In: Nothdurft, Werner/ Reitemeier, Ulrich/ Schröder, Peter (Hg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Narr Verlag, 229-259.
- Revers, Wilhelm J./ Perrez, Meinrad (1972):** Das nicht-direktive Beratungsgespräch. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Riley, Philip (1988):** The ethnography of autonomy. In: Brookes, Arthur/ Grundy, Peter (Hg.), Individualisation and Autonomy in Language Learning. London: Macmillan, 12-34.
- Rinas, Karsten (2006):** Die Abtönungspartikeln *doch* und *ja*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Rocco, Goranka (2007):** DSH-Prüfungstraining: Textproduktion, Hörverstehen. Meckenheim: Liebaug-Dartmann Verlag.
- Rogers, Carl R. (2010):** Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Rogers, Carl R. (1977):** Die Kraft des Guten – ein Appell zur Selbstverwirklichung. München: Kindler Verlag.
- Rogers, Carl R. (1973):** Die klientenbezogene Gesprächspsychotherapie. München: Kindler Verlag.
- Rolf, Eckard (1997):** Illokutionäre Kräfte. Grundbegriffe der Illokutionslogik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Roll, Heike (2011):** Schülerschreibbegleitung zur Unterstützung der Schreibmotivation bei Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache. In: Hahn, Natalia/ Roelcke, Thorsten (Hg.): Grenzen überwinden mit Deutsch. Göttingen: Universitätsverlag, 129-142.
- Rost-Roth, Martina (2003):** Anliegenformulierungen: Aufgabenkomplexe und sprachliche Mittel. Analysen zu Anliegenformulierungen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungs- Gesprächen im Hochschulkontext. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8 (2/3), 187-209.
- Rost-Roth, Martina (2002):** Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten. In: Fiehler, Reinhard (Hg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 216-244.
- Ruhmann, Gabriela (1997):** Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 125-139.
- Ruhmann, Gabriela (1995):** Schreibprobleme, Schreibberatung. In: Baumann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag: 85-106.
- Ryan, Leigh/ Zimmerrelly, Lisa (2006):** The Bedford Guide for Writing Tutors. Boston: Bedford/ St. Martin's.
- Samiec, Alexandra (2012):** Schüler beraten Schüler –Tutorielle Schreibberatung als Instrument der prozessorientierten Schreibdidaktik. Masterarbeit. Münster.
- Sander, Klaus (1999):** Personenzentrierte Beratung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sanders, Rudolf (2007):** Die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 797-807.
- Schindler, Kirsten/ Siebert-Ott, Gesa (2012):** Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In: Feilke, Helmuth/ Köster, Juliane/ Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Freiburg: Fillibach Verlag, 151-175.

- Schmelter, Lars (2004):** Selbstgesteuertes Lernen oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem, Tübingen: Narr Verlag.
- Schnebel, Stefanie (2007):** Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schnetzer, Adrian (2006):** Peer-Feedback auf Texte an Mittel- und Hochschule. In: Kruse, Otto/ Berger, Katja/ Ulmi, Marianne (Hg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt Verlag, 195-214.
- Schröder, Annette (2007):** Psychologie und Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 49-60.
- Schröder, Peter (1994):** Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, Werner/ Reitemeier, Ulrich/ Schröder, Peter (Hg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Narr Verlag, 89-182.
- Scrimsher, Sheryl/ Tudge, Jonathan (2003):** The teaching/ learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education and Development* 14, 293-312.
- Seidenstücker, Gerhard (1977):** Beratung. In: Schwendke, Arnold (Hg.): Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag, 41.
- Selinker, Larry (1972):** Interlanguage. In: *IRAL* 10/1972, 209-231.
- Selting, Margret (1987):** Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Severino, Carol (2004):** Avoiding Appropriation. In: Bruce, Shanti/ Rafoth, Ben (Hg.): *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, NH: Heinemann, 48-59.
- Shamoon, Linda K./ Burns, Deborah H. (1995):** A Critique of Pure Tutoring. In: *The Writing Center Journal* 15/2, 134-151.
- Shi, Ling (2004):** Textual Borrowing in Second-Language Writing. In: *Written Communication* 21, 171-200.
- Sickendieck, Ursel/ Engel, Frank/ Nestmann, Frank (1999):** Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Weinheim: Juventa Verlag.
- Sieber, Peter (2003):** Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula/ Siebert-Ott, Gesa: *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch*. Band 1. Paderborn: Schöningh Verlag, 208-223.
- Silbermann, Melvin L. (2006):** Active training. A handbook of techniques, designs, case examples, and tips. San Francisco: Pfeiffer.
- Sonnenberg, Ute (2000):** Native und nicht-native Sprecher im Dialog. Eine empirische Untersuchung zur Verständigungsproblematik. In: *Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 56. Regensburg: FaDaF.
- Steets, Angelika (2007):** Wissenschaftspropädeutik in der Schule – (zu) großgeschrieben? In: Redder, Angelika (Hg.): *Diskurse und Texte*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 485-490.
- Steinhoff, Torsten (2007):** Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Steller, Max/ Dahle, Klaus-Peter (2001):** Diagnostischer Prozess. In: Stieglitz, Rolf-Dieter/ Baumann, Urs, Freyberger/ Harald J. (Hg.). *Psychodiagnostik in Klinischer Psychologie, Psychiatrie, Psychotherapie*. Stuttgart: Thieme Verlag, 39-49.
- Straumann, Ursula E. (2007):** Klientenzentrierte Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): *Das Handbuch der Beratung*. Tübingen: dgvt-Verlag, 641-654.
- Thiersch, Hans (2007):** Sozialarbeit/ Sozialpädagogik und Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): *Das Handbuch der Beratung*. Tübingen: dgvt-Verlag, 115-124.
- Thomann, Geri (2011):** Grundlagen der Beratung für die Hochschule. In: Thomann, Geri/ Honegger, Monique/ Suter, Peter (Hg.): *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*. Bern: Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 2, 12-32.
- Thonus, Terese (2001):** Triangulation in the Writing Center: Tutor, Tutee, and the Instructor Perceptions of the Tutor's Role. In: *The Writing Center Journal* 22/1, 59-82.
- Tracy, Rosemarie (2008):** Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag.
- Trimbur, John (1987):** Peer Tutoring: A Contradiction in Terms? In: *Writing Center Journal* 7/2, 21-28.

- Ulmi, Marianne/ Bürki, Gisela/ Verhein, Annette/ Marti, Madeleine (2014):** Textdiagnose und Schreibberatung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- van Dijk, Teun (1980):** Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Vater, Heinz (2001):** Einführung in die Textlinguistik. München: Fink Verlag.
- Vogel, Heiner (2007):** Qualitätssicherung von Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, 837-856.
- Voigt, Anja (2011):** Peer Tutoring mit nicht-muttersprachlichen Studierenden am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina: Eine qualitative Untersuchung auf der Basis von Beratungsprotokollen. Bachelorarbeit. In: Girgensohn, Katrin: Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung. Frankfurt an der Oder: Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.
- Voller, Peter/ Martyn, Elaine/ Pickard, Valerie (1999):** One-to-One Counseling for Autonomous Learning in a Self-access Centre: Final Report on an action learning project. In: Cotterall, Sara/ Crabbe, David (Hg.): Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 111-126.
- Von Kügelgen, Rainer (2009):** Die Frage im Lehr-Lerndiskurs: Geschichte einer Funktionalisierung – Perspektiven einer Überwindung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 349-377.
- Waller, Susan C. (2002):** A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. New Foundations. <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html> (Stand: 19.09.2015).
- Wegener, Philipp (1885/ 1991):** Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens. Amsterdam/ Philadelphia: Nabu Press.
- Weinberger, Sabine (2006):** Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psycho-soziale Berufe. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Weinert, Franz E. (2002):** Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz Verlag, 17-31.
- Wild, Elke (2003):** Lernen lernen. Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zum selbst-regulierten Lernen. Unterrichtswissenschaften 31, 2-5.
- Wild, Elke/ Wild, Klaus-Peter (2004):** Jeder lernt auf seine Weise... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe Verlag, 1-22.
- Wolff, Dieter (1992):** Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hg.): Schreiben in der Fremdsprache. Bochum, AKS-Verlag, 110-161.
- Wrobel, Arne (2000):** Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter Verlag, 458-472.
- Wrobel, Arne (1995):** Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Wygotski, Lev S. (1978):** Mind in Society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Young, Beth Rapp (2005):** Can you proofread this? In: Raftery, Ben (Hg.): A tutor's guide: helping writers one to one. Portsmouth: Boynton/ Cook Publishers, 140-147.
- Zeilinger, Miriam (2006):** Beratung von ostasiatischen Studierenden, Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11/2. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Zeilinger1.htm> (Stand: 22.10.2015).
- Zimmermann, Sonja (2010):** Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF. In: Brandl, Heike/ Duxa, Susanne/ Leder, Gabriela/ Riemer, Claudia (Hg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, 1-10.

11. Abbildungsverzeichnis

11.1 Abbildungen

Abbildung 1: Zusätzliche Erhebungsinstrumente differenziert nach Untersuchungsteilnehmern.....	13
Abbildung 2: Konstellation der Textfeedbackgespräche am LDaF Münster.....	16
Abbildung 3: Das handlungstheoretische Wissensmodell nach Rehbein 2000: 936.....	17
Abbildung 4: Sprechaktsmodell nach Ehlich 1984: 13	20
Abbildung 5: Textmodell nach Ehlich 1984: 18	20
Abbildung 6: Diskurs – Text vs. Mündlichkeit – Schriftlichkeit nach Rehbein 2000: 928	21
Abbildung 7: Wissensmodell der Konstellation Textfeedbackgespräch	23
Abbildung 8: Konstellations- und Wissensmodell der Textfeedbackgespräche am LDaF	26
Abbildung 9: Vorgabenorientierte Textproduktion der 1. Datenerhebung.....	30
Abbildung 10: Vorgabenorientierte Textproduktion der 2. Datenerhebung	31
Abbildung 11: Structure of the Writing Model nach Hayes und Flower 1980a: 11	34
Abbildung 12: CDO-Modell nach Bereiter und Scardamalia 1987	38
Abbildung 13: The General Organization of the New Model nach Hayes 1996.....	39
Abbildung 14: Parallele-Prozesse-Modell nach de Beaugrande 1984	43
Abbildung 15: Modell Schriftliche Kommunikations-Situation nach Böttcher und Becker-Mrotzek 2003: 19	47
Abbildung 16: L ₂ -Writing based on Hayes & Flower 1980 Structure of the writing model nach Grießhaber 2005	49
Abbildung 17: Schreiben in der Fremdsprache nach Börner 1989	53
Abbildung 18: Modell des Schreibens in der Fremdsprache nach Krings 1989	57
Abbildung 19: Textrevisionen nach Baumann und Ludwig 1984	58
Abbildung 20: Dimensionen der Textproduktion nach Kruse 2003	62
Abbildung 21: Dimensionen von Schreibkompetenz nach Fix 2006a: 26.....	63
Abbildung 22: Kompetenzmodell Schreiben nach Becker-Mrotzek und Schindler 2007: 24	65
Abbildung 23: Erweitertes Kompetenzmodell des wissenschaftlichen Schreibens nach Kruse 2007 ..	69
Abbildung 24: Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz nach Steinhoff 2007.....	70
Abbildung 25: Erhebungsinstrumente differenziert nach Untersuchungsteilnehmern.....	165
Abbildung 26: Studiengänge der Schreibtutoren der Gesamterhebung in absoluten Zahlen, n = 52 ..	182
Abbildung 27: Geschlecht der Schreibtutoren differenziert nach Studiengängen in absoluten Zahlen, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	183
Abbildung 28: Anzahl der von den Schreibtutoren gesprochenen Fremdsprachen in absoluten Zahlen, n = 33.....	184
Abbildung 29: Fremdsprachenkenntnisse der Schreibtutoren in absoluten Zahlen, n = 33.....	184
Abbildung 30: Anzahl der von den Schreibtutoren gesprochenen Fremdsprachen in absoluten Zahlen differenziert nach Studiengängen, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	185
Abbildung 31: Erst- und Zweitfächer der DGS- und GER-Studierenden in absoluten Zahlen, n = 44	185
Abbildung 32: Schreibtutorenschulung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung im Wintersemester 2011/12 und Sommersemester 2012 am Germanistischen Institut der WWU Münster unter der Leitung von Ina Lammers	186
Abbildung 33: Selbsteinschätzung von Beratereigenschaften, die als Stärken oder Schwächen empfundene werden in absoluten Zahlen, n = 33	189
Abbildung 34: Selbsteinschätzung von Beratereigenschaften, die als Stärken empfunden werden in absoluten Zahlen differenziert nach Studiengängen, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	190
Abbildung 35: Selbsteinschätzung von Beratereigenschaften, die als Schwächen empfunden werden in absoluten Zahlen differenziert nach Studiengängen, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	190
Abbildung 36: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.1 in Prozent insgesamt, n = 33.....	191
Abbildung 37: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.1 in Prozent differenziert nach Studiengängen, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	191
Abbildung 38: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.2 in Prozent insgesamt, n = 33.....	192

Abbildung 39: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.2 in Prozent differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	192
Abbildung 40: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.3 in Prozent insgesamt, $n = 33$	193
Abbildung 41: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.3 in Prozent differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	193
Abbildung 42: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.4 in Prozent insgesamt, $n = 33$	194
Abbildung 43: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 1.1 in Prozent differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	194
Abbildung 44: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.1 in Prozent insgesamt, $n = 33$	195
Abbildung 45: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.1 in Prozent differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	195
Abbildung 46: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.2 in Prozent insgesamt, $n = 33$	196
Abbildung 47: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.2 in Prozent differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	196
Abbildung 48: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.3 in Prozent insgesamt, $n = 33$	197
Abbildung 49: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.3 in Prozent differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	197
Abbildung 50: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.4 in Prozent insgesamt, $n = 33$	198
Abbildung 51: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 2.4 in Prozent differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	198
Abbildung 52: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 3.1 in Prozent insgesamt, $n = 33$	199
Abbildung 53: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 3.1 in Prozent differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	199
Abbildung 54: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 3.2 in Prozent insgesamt, $n = 33$	200
Abbildung 55: Selbsteinschätzung hinsichtlich der Situation 3.2 in Prozent differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	200
Abbildung 56: Einschätzung von Stärken und Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren im Bereich Gliederung und Kohärenz in absoluten Zahlen, $n = 33$	202
Abbildung 57: Einschätzung von Stärken und Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren im Bereich Inhalt in absoluten Zahlen, $n = 33$	203
Abbildung 58: Einschätzung von Stärken und Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren im Bereich Wort und Satz in absoluten Zahlen, $n = 33$	203
Abbildung 59: Einschätzung von Stärken und Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren im Bereich formale Korrektheit und Leserlichkeit in absoluten Zahlen, $n = 33$	203
Abbildung 60: Geschlecht der Schreiber in absoluten Zahlen, $n = 33$	207
Abbildung 61: Verteilung des Alters der Schreiber in absoluten Zahlen, $n = 33$	207
Abbildung 62: Herkunftsländer der Schreiber in absoluten Zahlen, $n = 33$	208
Abbildung 63: Erstsprache der Schreiber in absoluten Zahlen, $n = 33$	208
Abbildung 64: Fremdsprachen der Schreiber in absoluten Zahlen, $n = 33$	209
Abbildung 65: Durchschnittliche C-Test-Ergebnisse insgesamt sowie differenziert nach Profilgruppen, Kurseinteilung und DSH-Bewertung, $n = 33$	209
Abbildung 66: Durchschnittliche C-Test-Ergebnisse und Streuung insgesamt sowie differenziert nach Profilgruppen, Kurseinteilung und DSH-Bewertung, $n = 33$	210
Abbildung 67: Verteilung der C-Test-Ergebnisse insgesamt in Prozent, $n = 33$	210
Abbildung 68: Verteilung der C-Test-Ergebnisse nach Profilgruppen in Prozent, $n = 33$	211
Abbildung 69: Verteilung der C-Test-Ergebnisse nach Kurseinteilung in Prozent, $n = 33$	211
Abbildung 70: Absolute Anzahl der durchschnittlichen Segmente und Wörter pro Text, $n_{ges} = 33$, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$	212
Abbildung 71: Verteilung der TP-Vorlagen auf die Studierenden der verschiedenen Kurse in Prozent, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$	212
Abbildung 72: Absolute Anzahl der durchschnittlichen Segmente und Wörter pro Text differenziert nach TP-Vorlagen, $n_{Übergewicht} = 11$, $n_{Migration} = 22$	212
Abbildung 73: Verteilung der Erwerbsstufen differenziert nach TP-Vorlagen in Prozent, $n_{Übergewicht} = 11$, $n_{Migration} = 22$	212
Abbildung 74: Verteilung der Erwerbsstufen insgesamt in Prozent, $n_{ges} = 1167$	213

Abbildung 75: Verteilung der Erwerbsstufen nach Kurseinteilung in Prozent, $n_{B2} = 585$, $n_{C1} = 583$.	213
Abbildung 76: Vergleich der Verteilung der Erwerbsstufen zwischen den Korpora der Grob- und Feinanalyse, $n_{ges} = 1167$, $n_{fein} = 288$.	214
Abbildung 77: Komplexeste Profilstufe differenziert nach Kurseinteilung in Prozent, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	214
Abbildung 78: Spitzenstufe differenziert nach Kurseinteilung in Prozent, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	214
Abbildung 79: DSH-Gesamtergebnisse des Textkorpus in absoluten Zahlen differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$.	218
Abbildung 80: DSH-Gesamtergebnisse des Textkorpus in absoluten Zahlen differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	218
Abbildung 81: DSH-Ergebnisse im Bereich „Einleitung“ des gesamten Textkorpus in Prozent, $n = 33$.	219
Abbildung 82: DSH-Ergebnisse im Bereich „Einleitung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$.	219
Abbildung 83: DSH-Ergebnisse im Bereich „Einleitung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	219
Abbildung 84: DSH-Ergebnisse im Bereich „Schluss“ des gesamten Textkorpus in Prozent, $n = 33$.	220
Abbildung 85: DSH-Ergebnisse im Bereich „Schluss“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$.	221
Abbildung 86: DSH-Ergebnisse im Bereich „Schluss“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	221
Abbildung 87: DSH-Ergebnisse im Bereich „Grafik“ des gesamten Textkorpus in Prozent, $n = 33$.	222
Abbildung 88: DSH-Ergebnisse im Bereich „Grafik“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$.	222
Abbildung 89: DSH-Ergebnisse im Bereich „Grafik“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	222
Abbildung 90: Muster formelhafter Einleitungssätze.	223
Abbildung 91: DSH-Ergebnisse im Bereich „Gründe“ des gesamten Textkorpus in Prozent, $n = 33$.	225
Abbildung 92: DSH-Ergebnisse im Bereich „Gründe“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$.	225
Abbildung 93: DSH-Ergebnisse im Bereich „Gründe“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	225
Abbildung 94: DSH-Ergebnisse im Bereich „Meinung“ des gesamten Textkorpus in Prozent, $n = 33$.	226
Abbildung 95: DSH-Ergebnisse im Bereich „Meinung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$.	227
Abbildung 96: DSH-Ergebnisse im Bereich „Meinung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	227
Abbildung 97: DSH-Ergebnisse im Bereich „Roter Faden“ des gesamten Textkorpus in Prozent, $n = 33$.	227
Abbildung 98: DSH-Ergebnisse im Bereich „Roter Faden“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$.	228
Abbildung 99: DSH-Ergebnisse im Bereich „Roter Faden“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	228
Abbildung 100: DSH-Ergebnisse im Bereich „Kohärenz- bzw. Kohäsionsmittel“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$.	228
Abbildung 101: DSH-Ergebnisse im Bereich „Kohärenz- bzw. Kohäsionsmittel“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	228
Abbildung 102: DSH-Ergebnisse im Bereich „Wort- und Satzebene“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, $n = 33$.	229
Abbildung 103: DSH-Ergebnisse im Bereich „Wort- und Satzebene“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, $n_{B2} = 17$, $n_{C1} = 16$.	229
Abbildung 104: DSH-Ergebnisse im Bereich „Orthographie“ des Textkorpus in Prozent, $n = 33$.	229
Abbildung 105: DSH-Ergebnisse im Bereich „Interpunktion“ des Textkorpus in Prozent, $n = 33$.	229

Abbildung 106: DSH-Ergebnisse im Bereich „Orthographie“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33	230
Abbildung 107: DSH-Ergebnisse im Bereich „Orthographie“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n _{B2} = 17, n _{C1} = 16	230
Abbildung 108: DSH-Ergebnisse im Bereich „Interpunktion“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33	230
Abbildung 109: DSH-Ergebnisse im Bereich „Interpunktion“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n _{B2} = 17, n _{C1} = 16	230
Abbildung 110: DSH-Ergebnisse im Bereich „Wortschatzspektrum, Wortbeherrschung und Wortbildung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Profilgruppen, n = 33	231
Abbildung 111: DSH-Ergebnisse im Bereich „Wortschatzspektrum, Wortbeherrschung und Wortbildung“ des Textkorpus in Prozent differenziert nach Kurseinteilung, n _{B2} = 17, n _{C1} = 16	231
Abbildung 112: Durchschnittliche Dauer der Textfeedbackgespräche differenziert nach Tutorengruppen, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	236
Abbildung 113: Varianz der durchschnittlichen Dauer der Textfeedbackgespräche differenziert nach Tutorengruppen, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	236
Abbildung 114: Durchschnittliche Dauer der Textfeedbackgespräche differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber, n _{B2} = 17, n _{C1} = 16	237
Abbildung 115: Durchschnittliche Dauer der Textfeedbackgespräche differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber, n _{Spitze} = 11, n _{Mitte} = 11, n _{Schluss} = 11	237
Abbildung 116: Absolute Anzahl realisierter Phasen in allen Gesprächen, n = 33	238
Abbildung 117: Absolute Anzahl realisierter Phasen differenziert nach Tutorengruppen, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	238
Abbildung 118: Prozentualer Anteil realisierter Phasen differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber, n _{B2} = 17, n _{C1} = 16	239
Abbildung 119: Absolute Anzahl realisierter Phasen differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber, n _{Spitze} = 11, n _{Mitte} = 11, n _{Schluss} = 11	239
Abbildung 120: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen insgesamt in Minuten, n = 33	240
Abbildung 121: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen differenziert nach Tutorengruppen in Minuten, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	240
Abbildung 122: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Minuten, n _{B2} = 17, n _{C1} = 16	241
Abbildung 123: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Minuten, n _{Spitze} = 11, n _{Mitte} = 11, n _{Schluss} = 11	241
Abbildung 124: Vergleich der durchschnittlichen Dauer des gesamten Textfeedbackgesprächs und der Phase 5 insgesamt in Minuten, n = 33	242
Abbildung 125: Vergleich der durchschnittlichen Dauer des gesamten Textfeedbackgesprächs und der Phase 5 differenziert nach Tutorengruppen in Minuten, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	242
Abbildung 126: Vergleich der durchschnittlichen Dauer des gesamten Textfeedbackgesprächs und der Phase 5 differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Minuten, n _{B2} = 17, n _{C1} = 16	242
Abbildung 127: Vergleich der durchschnittlichen Dauer des gesamten Textfeedbackgesprächs und der Phase 5 differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Minuten, n _{Spitze} = 11, n _{Mitte} = 11, n _{Schluss} = 11	242
Abbildung 128: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen ohne Phase 5 differenziert nach Tutorengruppen in Minuten, n _{DGS} = 11, n _{GER} = 11, n _{DAF} = 11	243
Abbildung 129: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen ohne Phase 5 differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Minuten, n _{B2} = 17, n _{C1} = 16	243
Abbildung 130: Durchschnittliche Dauer der unterschiedlichen Phasen ohne Phase 5 differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Minuten, n _{Spitze} = 11, n _{Mitte} = 11, n _{Schluss} = 11	243
Abbildung 131: Durchschnittliche Anzahl bearbeiteter Anliegen insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, Kurseinteilung und Leistungsgruppen der Schreiber, n _{gesamt} = 408	245
Abbildung 132: Varianz der durchschnittlichen Anzahl bearbeiteter Anliegen differenziert nach Tutorengruppen, n _{gesamt} = 408	246

Abbildung 133: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung einzelner Anliegen insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, Kurseinteilung und Leistungsgruppen der Schreiber, $n_{\text{gesamt}} = 408$	246
Abbildung 134: Durchschnittlicher prozentualer Anteil des in den Textfeedbackgesprächen bearbeiteten Textes gemessen an der Wörterzahl insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, $n_{\text{gesamt}} = 33$, $n_{\text{DGS}} = 11$, $n_{\text{GER}} = 11$, $n_{\text{DAF}} = 11$	247
Abbildung 135: Durchschnittlicher prozentualer Anteil des in den Textfeedbackgesprächen bearbeiteten Textes gemessen an der Wörterzahl insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, $n_{\text{gesamt}} = 33$, $n_{\text{B-Kurs}} = 17$, $n_{\text{C-Kurs}} = 16$	247
Abbildung 136: Durchschnittlicher prozentualer Anteil des in den Textfeedbackgesprächen bearbeiteten Textes gemessen an der Wörterzahl insgesamt und differenziert nach Tutorengruppen, $n_{\text{gesamt}} = 33$, $n_{\text{Spitze}} = 11$, $n_{\text{Mitte}} = 11$, $n_{\text{Schluss}} = 11$	248
Abbildung 137: Anliegenkategorien auf Makro-, Meso- und Mikroebene	249
Abbildung 138: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 3 Ebenen insgesamt, $n = 408$	249
Abbildung 139: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 5 Hauptkategorien insgesamt, $n = 408$	249
Abbildung 140: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 3 Ebenen differenziert nach Tutorengruppen, $n = 408$	250
Abbildung 141: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 5 Hauptkategorien differenziert nach Tutorengruppen, $n = 408$	250
Abbildung 142: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 3 Ebenen differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber, $n = 408$	251
Abbildung 143: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 5 Hauptkategorien differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber, $n = 408$	251
Abbildung 144: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 3 Ebenen differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber, $n = 408$	251
Abbildung 145: Prozentuale Verteilung der Anliegenkategorien auf 5 Hauptkategorien differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber, $n = 408$	251
Abbildung 146: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Inhalt“ insgesamt, $n = 125$	252
Abbildung 147: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Inhalt“ differenziert nach Tutorengruppen, $n = 125$	252
Abbildung 148: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Struktur“ insgesamt, $n = 35$	253
Abbildung 149: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Struktur“ differenziert nach Tutorengruppen, $n = 35$	253
Abbildung 150: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Wortschatz“ insgesamt, $n = 89$	254
Abbildung 151: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Wortschatz“ differenziert nach Tutorengruppen, $n = 89$	254
Abbildung 152: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Formulierung“ insgesamt, $n = 45$	255
Abbildung 153: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Formulierung“ differenziert nach Tutorengruppen, $n = 45$	255
Abbildung 154: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Grammatik“ insgesamt, $n = 103$	255
Abbildung 155: Prozentuale Verteilung der Unterkategorien „Grammatik“ differenziert nach Tutorengruppen, $n = 103$	256
Abbildung 156: Thematisierung der Anliegen insgesamt in Prozent, $n = 408$	257
Abbildung 157: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n = 408$	257
Abbildung 158: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Einzelgesprächen in der Tutorengruppe DGS in absoluten Zahlen, $n = 143$	257
Abbildung 159: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Einzelgesprächen in der Beratergruppe GER in absoluten Zahlen, $n = 149$	258
Abbildung 160: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Einzelgesprächen in der Beratergruppe DAF in absoluten Zahlen, $n = 116$	258
Abbildung 161: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n = 408$	259

Abbildung 162: Thematisierung der Anliegen differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n = 408$	259
Abbildung 163: Lösungsfindung insgesamt in Prozent, $n = 407$	259
Abbildung 164: Lösungsfindung differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n = 407$	260
Abbildung 165: Lösungsfindung differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n = 407$	261
Abbildung 166: Lösungsfindung differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n = 407$	261
Abbildung 167: Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n_{\text{jaBerater}} = 147$, $n_{\text{jaSchreiber}} = 125$, $n_{\text{jagemeinsam}} = 38$, $n_{\text{Diskussion}} = 62$, $n_{\text{nichtnotwendig}} = 38$, $n_{\text{nein}} = 26$	262
Abbildung 168: Lösungsfindung durch den Tutor nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 147$	262
Abbildung 169: Lösungsfindung durch den Tutor nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 39$, $n_{\text{GER}} = 54$, $n_{\text{DAF}} = 54$	262
Abbildung 170: Lösungsfindung durch den Tutor nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 86$, $n_{\text{C-Kurs}} = 61$	262
Abbildung 171: Lösungsfindung durch den Tutor nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 56$, $n_{\text{Mitte}} = 38$, $n_{\text{Schluss}} = 53$	262
Abbildung 172: Lösungsfindung durch den Schreiber nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 125$	263
Abbildung 173: Lösungsfindung durch den Schreiber nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 66$, $n_{\text{GER}} = 34$, $n_{\text{DAF}} = 25$	263
Abbildung 174: Lösungsfindung durch den Schreiber nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 33$, $n_{\text{C-Kurs}} = 92$	263
Abbildung 175: Lösungsfindung durch den Schreiber nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 48$, $n_{\text{Mitte}} = 40$, $n_{\text{Schluss}} = 37$	263
Abbildung 176: Gemeinsame Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 38$	264
Abbildung 177: Gemeinsame Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 10$, $n_{\text{GER}} = 17$, $n_{\text{DAF}} = 11$	264
Abbildung 178: Gemeinsame Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 28$, $n_{\text{C-Kurs}} = 10$	264
Abbildung 179: Gemeinsame Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 12$, $n_{\text{Mitte}} = 13$, $n_{\text{Schluss}} = 13$	264
Abbildung 180: Mündliche Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 62$	265
Abbildung 181: Mündliche Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 15$, $n_{\text{GER}} = 25$, $n_{\text{DAF}} = 22$	265
Abbildung 182: Mündliche Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 39$, $n_{\text{C-Kurs}} = 23$	265
Abbildung 183: Mündliche Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 20$, $n_{\text{Mitte}} = 22$, $n_{\text{Schluss}} = 20$	265
Abbildung 184: Keine Lösungsfindung notwendig nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 38$	266
Abbildung 185: Keine Lösungsfindung notwendig nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 10$, $n_{\text{GER}} = 18$, $n_{\text{DAF}} = 10$	266

Abbildung 186: Keine Lösungsfindung notwendig nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 23$, $n_{C-Kurs} = 15$	266
Abbildung 187: Keine Lösungsfindung notwendig nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 13$, $n_{Mitte} = 12$, $n_{Schluss} = 13$	266
Abbildung 188: Keine Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 26$	267
Abbildung 189: Keine Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 10$, $n_{DAF} = 5$	267
Abbildung 190: Keine Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 12$, $n_{C-Kurs} = 14$	267
Abbildung 191: Keine Lösungsfindung nach Thematisierung durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 15$, $n_{Mitte} = 6$, $n_{Schluss} = 5$	267
Abbildung 192: Thematisierung von Anliegen verschiedener Kategorien durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n_{Inhalt} = 129$, $n_{Struktur} = 35$, $n_{Wortschatz} = 87$, $n_{Formulierung} = 56$, $n_{Grammatik} = 107$	268
Abbildung 193: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 129$	268
Abbildung 194: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 29$, $n_{GER} = 53$, $n_{DAF} = 47$	268
Abbildung 195: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 78$, $n_{C-Kurs} = 51$	269
Abbildung 196: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 40$, $n_{Mitte} = 43$, $n_{Schluss} = 46$	269
Abbildung 197: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 35$	269
Abbildung 198: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 10$, $n_{GER} = 18$, $n_{DAF} = 7$	269
Abbildung 199: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 22$, $n_{C-Kurs} = 13$	270
Abbildung 200: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 19$, $n_{Mitte} = 6$, $n_{Schluss} = 10$	270
Abbildung 201: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 87$	270
Abbildung 202: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 37$, $n_{GER} = 24$, $n_{DAF} = 26$	270
Abbildung 203: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 40$, $n_{C-Kurs} = 47$	271
Abbildung 204: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 35$, $n_{Mitte} = 27$, $n_{Schluss} = 25$	271
Abbildung 205: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 56$	271
Abbildung 206: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 24$, $n_{GER} = 22$, $n_{DAF} = 10$	271
Abbildung 207: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 23$, $n_{C-Kurs} = 33$	272

Abbildung 208: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 22$, $n_{\text{Mitte}} = 16$, $n_{\text{Schluss}} = 18$	272
Abbildung 209: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam insgesamt in Prozent, $n = 107$	272
Abbildung 210: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 43$, $n_{\text{GER}} = 35$, $n_{\text{DAF}} = 29$	272
Abbildung 211: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 45$, $n_{\text{C-Kurs}} = 62$	273
Abbildung 212: Thematisierung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ durch Tutor, Schreiber oder gemeinsam differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 39$, $n_{\text{Mitte}} = 35$, $n_{\text{Schluss}} = 33$	273
Abbildung 213: Lösung von Anliegen verschiedener Kategorien insgesamt in Prozent, $n_{\text{Inhalt}} = 129$, $n_{\text{Struktur}} = 35$, $n_{\text{Wortschatz}} = 90$, $n_{\text{Formulierung}} = 45$, $n_{\text{Grammatik}} = 106$	273
Abbildung 214: Lösung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ insgesamt in Prozent, $n = 129$	274
Abbildung 215: Lösung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 29$, $n_{\text{GER}} = 53$, $n_{\text{DAF}} = 47$	274
Abbildung 216: Lösung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 78$, $n_{\text{C-Kurs}} = 51$	274
Abbildung 217: Lösung von Anliegen der Kategorie „Inhalt“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 40$, $n_{\text{Mitte}} = 43$, $n_{\text{Schluss}} = 46$	274
Abbildung 218: Lösung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ insgesamt in Prozent, $n = 35$	275
Abbildung 219: Lösung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 10$, $n_{\text{GER}} = 18$, $n_{\text{DAF}} = 7$	275
Abbildung 220: Lösung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 22$, $n_{\text{C-Kurs}} = 13$	275
Abbildung 221: Lösung von Anliegen der Kategorie „Struktur“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 19$, $n_{\text{Mitte}} = 6$, $n_{\text{Schluss}} = 10$	275
Abbildung 222: Lösung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ insgesamt in Prozent, $n = 90$	276
Abbildung 223: Lösung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 38$, $n_{\text{GER}} = 27$, $n_{\text{DAF}} = 25$	276
Abbildung 224: Lösung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 41$, $n_{\text{C-Kurs}} = 49$	277
Abbildung 225: Lösung von Anliegen der Kategorie „Wortschatz“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 35$, $n_{\text{Mitte}} = 30$, $n_{\text{Schluss}} = 25$	277
Abbildung 226: Lösung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ insgesamt in Prozent, $n = 45$	277
Abbildung 227: Lösung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 20$, $n_{\text{GER}} = 17$, $n_{\text{DAF}} = 8$	277
Abbildung 228: Lösung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 20$, $n_{\text{C-Kurs}} = 25$	278
Abbildung 229: Lösung von Anliegen der Kategorie „Formulierung“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 17$, $n_{\text{Mitte}} = 12$, $n_{\text{Schluss}} = 16$	278
Abbildung 230: Lösung von Anliegen der Kategorie „Grammatik“ insgesamt in Prozent, $n = 106$	278
Abbildung 231: Lösung von Anliegen der Kategorie „Grammatik“ differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{\text{DGS}} = 43$, $n_{\text{GER}} = 34$, $n_{\text{DAF}} = 29$	278
Abbildung 232: Lösung von Anliegen der Kategorie „Grammatik“ differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{\text{B-Kurs}} = 44$, $n_{\text{C-Kurs}} = 62$	279
Abbildung 233: Lösung von Anliegen der Kategorie „Grammatik“ differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Prozent, $n_{\text{Spitze}} = 39$, $n_{\text{Mitte}} = 34$, $n_{\text{Schluss}} = 33$	279
Abbildung 234: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung von Anliegen verschiedener Kategorien insgesamt in Minuten, $n = 404$	279
Abbildung 235: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung von Anliegen verschiedener Kategorien differenziert nach Tutorengruppen in Minuten, $n_{\text{DGS}} = 140$, $n_{\text{GER}} = 148$, $n_{\text{DAF}} = 116$	280

Abbildung 236: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung von Anliegen verschiedener Kategorien differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Minuten, $n_{B-Kurs} = 205$, $n_{C-Kurs} = 199$	280
Abbildung 237: Durchschnittliche Dauer der Bearbeitung von Anliegen verschiedener Kategorien differenziert nach Leistungsgruppen der Schreiber in Minuten, $n_{Spitze} = 150$, $n_{Mitte} = 124$, $n_{Schluss} = 140$	281
Abbildung 238: Verteilung der Fragemuster insgesamt in Prozent, $n = 575$	292
Abbildung 239: Verteilung der Unterkategorien der Informationsfragen in Prozent, $n = 275$	294
Abbildung 240: Verteilung der Unterkategorien der Examensfragen in Prozent, $n = 135$	305
Abbildung 241: Verteilung der Unterkategorien der Examensfragen und Regiefragen in Prozent, $n_{Examensfragen} = 135$, $n_{Regiefragen} = 46$	310
Abbildung 242: Verteilung der Unterkategorien der Aufforderungen und Vorschläge in Prozent, $n = 42$	324
Abbildung 243: Absolute Anzahl der Fragen seitens der Schreibtutoren in den Einzelgesprächen insgesamt, $n = 575$	325
Abbildung 244: Absolute Anzahl der Fragen seitens der Schreibtutoren in den Einzelgesprächen differenziert nach Fragemustern, $n = 575$	325
Abbildung 245: Verteilung der Fragemuster insgesamt in Prozent, $n = 575$	326
Abbildung 246: Verteilung der Fragemuster differenziert nach Tutorengruppen in Prozent, $n_{DGS} = 303$, $n_{GER} = 136$, $n_{DAF} = 136$	326
Abbildung 247: Verteilung der Fragemuster differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{B-Kurs} = 265$, $n_{C-Kurs} = 310$	327
Abbildung 248: Verteilung der Fragemuster differenziert nach Kurseinteilung der Schreiber in Prozent, $n_{Spitze} = 236$, $n_{Mitte} = 69$, $n_{Schluss} = 270$	327
Abbildung 249: Propositionen mit „ja“ zur Zurückweisung von Beratungszielen	365
Abbildung 250: Propositionen mit „ja“ zur Erklärung von Beratungszielen	365
Abbildung 251: Propositionen mit „ja“ zur Identitätsprozessierung und Rollenabgrenzung	366
Abbildung 252: Propositionen mit „ja“ zur Zuschreibung von Wünschen und Zielen der Schreiber	366
Abbildung 253: Weitere Propositionen mit „ja“	366

11.2 Tabellen

Tabelle 1: Phänographische Unterschiede zwischen Diskurs und Text nach Rehbein 2000: 929	21
Tabelle 2: Parameter konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher 1994: 588	24
Tabelle 3: Bewertungskategorien der DSH-Textproduktion nach einem Raster der Universität Duisburg-Essen	32
Tabelle 4: Problemfragen und Operationen im Schreibprozess nach Fix 2006a	64
Tabelle 5: Unterschiede problem- und personenorientierter Beratung nach Sander 1999: 29	101
Tabelle 6: Auswahl an Beobachtungsfehlern in Textfeedbackgesprächen orientiert an Nußbeck 2010: 100f.	105
Tabelle 7: Phasierung von Beratungsgesprächen nach Becker-Mrotzek 2009: 76, Kallmeyer 1985: 91, Nothdurft et al. 1994: 10, Grieshammer et al. 2012: 139-142 und Ulmi et al. 2014: 237-239 im Vergleich	119
Tabelle 8: Häufigste Beraterstrategien in Reihenfolge ihrer Häufigkeit nach Rogers 2010: 116	123
Tabelle 9: Sprachliche Formen von Textfeedbackkommentaren in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit nach Schnetzer 2006	131
Tabelle 10: Aufbau der studentischen Schreibberater/innenausbildung am Freiburger Schreibzentrum nach Bräuer 2005	141
Tabelle 11: Gegenüberstellung von Berater- und Lehrerrolle nach Kleppin 2001: 54	146
Tabelle 12: Vergleich von Textrückmeldung und Textkorrektur nach Büker/ Lange 2010: 212f.	156
Tabelle 13: Analysebogen Textfeedbackgespräch 409 Teil 1	171
Tabelle 14: Analysebogen Textfeedbackgespräch 409 Teil 2	172
Tabelle 15: Nummerierung der Phasen in Anlehnung an Grieshammer et al. 2012: 139-142 ergänzt um die Phase „Bewertung“	172

Tabelle 16: Analysebogen Textfeedbackgespräch 409 Teil 3 (Auszug: Anliegen 1-2 von 12)	173
Tabelle 17: Codierung der Lösungsfindung.....	174
Tabelle 18: Codierung der Anliegenkategorien.....	174
Tabelle 19: Grundlegende Wortstellungsmuster nach Grieshaber 2013: 2, * Subjekt.....	177
Tabelle 20: Erwerbsstufen nach Grieshaber 2013: 2 mit Beispielen aus dem Textkorpus.....	178
Tabelle 21: Erwerbsstufen und sprachliche Mittel im Erwerb des Deutschen als L2 nach Grieshaber 2013: 7	179
Tabelle 22: Fremdsprachenkenntnisse der Schreibtutoren in absoluten Zahlen differenziert nach Studiengängen, $n_{DGS} = 11$, $n_{GER} = 11$, $n_{DAF} = 11$	185
Tabelle 23: Einschätzung von Stärken der Textproduktionen durch die Schreibtutoren differenziert nach Tutorengruppen in absoluten Zahlen, $n = 33$	204
Tabelle 24: Einschätzung von Schwächen der Textproduktionen durch die Schreibtutoren differenziert nach Tutorengruppen in absoluten Zahlen, $n = 33$	204
Tabelle 25: Kurseinstufung nach C-Test Ergebnissen am SPZ der WWU Münster	210
Tabelle 26: Komplexeste Stufe und Spitzenstufe differenziert nach Kurseinteilung in absoluten Zahlen	214
Tabelle 27: Einteilung der Schreiber in Spitzen-, Mittel- und Schlussgruppe anhand der Profilanalyse	215
Tabelle 28: Kriterien für die Einteilung der Schreiber in Leistungsgruppen am Beispiel des Feinkorpus	215
Tabelle 29: Durchschnittliche Selbsteinschätzung in Grobkategorien insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft).....	233
Tabelle 30: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Inhalt“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft).....	233
Tabelle 31: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Struktur“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft).....	234
Tabelle 32: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Syntax“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft).....	234
Tabelle 33: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Lexik“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft).....	234
Tabelle 34: Durchschnittliche Selbsteinschätzung im Bereich „Grammatik und Orthographie“ insgesamt und differenziert nach Profilgruppen und Kurseinteilung in Punkten von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)	235
Tabelle 35: Gegenüberstellung der Muster „Problemlösen“ und „Aufgaben stellen und lösen“ nach Ehlich und Rehbein 1986.....	290
Tabelle 36: Schreibtutoren und Schreiber des Transkriptkorpus.....	291
Tabelle 37: Sprachliches Handlungsmuster der (Informations-) Frage nach von Kügelgen 2009: 353	292
Tabelle 38: Unterkategorien der Informationsfrage in den vorliegenden Textfeedbackgesprächen ...	293
Tabelle 39: Auswahl explorativer Informationsfragen: Kennenlernen.....	294
Tabelle 40: Auswahl neutraler explorativer Informationsfragen: Anliegen.....	295
Tabelle 41: Auswahl defizitorientierter explorativer Informationsfragen: Anliegen.....	296
Tabelle 42: Auswahl explorativer Informationsfragen: Sonstiges	296
Tabelle 43: Auswahl an Informationsfragen: Evaluation.....	297
Tabelle 44: Auswahl an Informationsfragen: Ergebnissicherung.....	297
Tabelle 45: Auswahl an Informationsfragen: Verständnissicherung – der Schreibtutor versteht den Schreiber nicht.....	298
Tabelle 46: Auswahl an Informationsfragen: Verständnissicherung – der Schreibtutor stellt sicher, ob er verstanden wurde.....	298
Tabelle 47: Auswahl an Informationsfragen: Verständnissicherung – der Schreibtutor kann die Schrift des Schreibers nicht lesen.....	299
Tabelle 48: Auswahl an Informationsfragen: Verständnissicherung – der Schreibtutor und der Schreiber suchen eine Textstelle/ Grafikstelle	299
Tabelle 49: Auswahl an Informationsfragen: Einverständnis	299
Tabelle 50: Auswahl an Informationsfragen: Koordination	299

Tabelle 51: Auswahl an Informationsfragen: Schreibprozess generell.....	300
Tabelle 52: Auswahl an Informationsfragen: Schreibprozess – Planung.....	300
Tabelle 53: Auswahl an Informationsfragen: Schreibprozess – Formulierung.....	301
Tabelle 54: Auswahl an Informationsfragen: Schreibprozess – Überarbeitung	301
Tabelle 55: Informationsfragen: Leerstellen.....	302
Tabelle 56: Informationsfragen: Änderungen	302
Tabelle 57: Sprachliches Handlungsmuster der Examensfrage nach von Kügelgen 2009: 353	303
Tabelle 58: Auswahl an Examensfragen: Leerstellen/ Inhalte/ Ergänzungen	305
Tabelle 59: Auswahl an Examensfragen: Lösungen	306
Tabelle 60: Auswahl an Examensfragen: Begriffe	306
Tabelle 61: Auswahl an Examensfragen: Textanalyse.....	307
Tabelle 62: Auswahl an Examensfragen: Grafikanalyse	307
Tabelle 63: Auswahl an Examensfragen: Strategien.....	308
Tabelle 64: Modifikation des sprachlichen Handlungsmusters der Examensfrage nach von Kügelgen 2009: 353 zur Wissensaktivierungsfrage bezogen auf die untersuchten Textfeedbackgespräche	309
Tabelle 65: Sprachliches Handlungsmuster der Regiefrage nach von Kügelgen 2009: 364	309
Tabelle 66: Auswahl an Regiefragen: Leerstellen/ Inhalte/ Ergänzungen.....	312
Tabelle 67: Auswahl an Regiefragen: Lösungen.....	313
Tabelle 68: Beispiele für Examensfragen zur Verknüpfung von zwei Sätzen	313
Tabelle 69: Auswahl an Regiefragen: Textanalyse	314
Tabelle 70: Auswahl an Regiefragen: Grafikanalyse	315
Tabelle 71: Auswahl an Regiefragen: Strategien.....	316
Tabelle 72: Modifikation des sprachlichen Handlungsmusters der Regiefrage nach von Kügelgen 2009: 364 zur Fokussierungsfrage bezogen auf die untersuchten Textfeedbackgespräche	317
Tabelle 73: Sprachliches Handlungsmuster der Evidenz-Affirmationsfrage nach von Kügelgen 2009: 354.....	317
Tabelle 74: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 101.....	318
Tabelle 75: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 102.....	318
Tabelle 76: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 104.....	318
Tabelle 77: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 304.....	319
Tabelle 78: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 306.....	319
Tabelle 79: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 311.....	319
Tabelle 80: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 502.....	320
Tabelle 81: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 506.....	320
Tabelle 82: Auswahl an Evidenz-Affirmationsfragen aus Textfeedbackgespräch 601.....	321
Tabelle 83: Realisierungsbeispiele von Aufforderungen.....	322
Tabelle 84: Auswahl an Aufforderungen und Vorschlägen: Abstimmen des Beratungsprozesses.....	322
Tabelle 85: Aufforderungen und Vorschläge: Änderungs- und Lösungsvorschläge	323
Tabelle 86: Auswahl an Aufforderungen und Vorschlägen: (Vor-) Lesen	323
Tabelle 87: Aufforderungen und Vorschläge: Aufschreiben	324
Tabelle 88: Verschiedene Zwecke der Abtönungspartikel „ja“ mit Beispielen aus dem Transkriptkorpus.....	329
Tabelle 89: Propositionen mit „ja“ in Evidenz-Affirmationsfragen	329
Tabelle 90: Realisierungen der Phase 2 differenziert nach Tutorengruppen	362
Tabelle 91: Evaluation der Schreiber „Mir hat besonders gut gefallen“	370
Tabelle 92: Evaluation der Schreiber „Mir hat am wenigsten gefallen“	371
Tabelle 93: Entwurf einer Phasierung von tutoriellen Textfeedbackgesprächen mit fremdsprachigen Schreibern in der Studienpropädeutik	372

11.3 Textauszüge

Textauszug 1: Einleitung aus Text 103	4
Textauszug 2: Einleitungssatz aus Text 103	8
Textauszug 3: Überarbeiteter Einleitungssatz aus Text 103	8
Textauszug 4: Zweiter Einleitungssatz aus Text 103	11
Textauszug 5: Ausgangssatz und Überarbeitung aus Text 103	25
Textauszug 6: Beispiele für Kollokationsfehler aus dem Textkorpus	78
Textauszug 7: Beispiele für nicht vorgenommene Inversionen	216
Textauszug 8: Beispiel für eine fälschlicherweise vorgenommene Inversion	216
Textauszug 9: Beispiele für nicht vorgenommene Verbendstellungen in Nebensätzen	216
Textauszug 10: Beispiele für die fehlerhafte Bildung finiter oder infiniter Verben/ Verteile	216
Textauszug 11: Beispiele für fehlende Verben/ Verbteile	217
Textauszug 12: Beispiele für komplexe Sätze auf Erwerbsstufe 1	217
Textauszug 13: Beispiele für positiv bewertete Einleitungen	218
Textauszug 14: Typische Einleitungssätze	220
Textauszug 15: Beispiele für negativ bewertete Schlüsse	220
Textauszug 16: Beispiele für eine positiv (501) und eine negativ (603) bewertete Grafikbeschreibung	221
Textauszug 17: Formelhafte Einleitungssätze	223
Textauszug 18: Realisierungen der Erwerbsstufe 6	224
Textauszug 19: Beispiele für eine positiv (201) und eine negativ (103) bewertete Argumentation	224
Textauszug 20: Beispiele für eine positiv (505) und eine negativ (403) bewertete Meinungsäußerung	226
Textauszug 21: Vorkommnisse des Adjektivs „dick“	231
Textauszug 22: Korrigierte Fassungen sachlich fehlerhafter Segmente mit dem Adjektiv „dick“	231
Textauszug 23: Vorkommnisse emotionaler Wertung	232
Textauszug 24: Vorkommnisse fehlerhafter Wortbildungen	232
Textauszug 25: Ausgangssatz einer Anliegenbearbeitung aus Text 101	311
Textauszug 26: Ausgangssatz und Lösung einer Anliegenbearbeitung aus Text 101	312
Textauszug 27: Einleitungssatz aus Text 306	319
Textauszug 28: Satz zur Quellenangabe aus Text 506	320

11.4 Transkriptauszüge

Transkriptauszug 1: Textfeedbackgespräch 103, Segmente 50-102	7
Transkriptauszug 2: Textfeedbackgespräch 103, Segmente 50-102	11
Transkriptauszug 3: Textfeedbackgespräch 103, Segmente 50-54	18
Transkriptauszug 4: Textfeedbackgespräch 101, Segmente 355-360	46
Transkriptauszug 5: Textfeedbackgespräch 601, Segmente 198-204	51
Transkriptauszug 6: Textfeedbackgespräch 331, Segmente 627-629 und 642-652	52
Transkriptauszug 7: Textfeedbackgespräch 601, Segmente 43-49	53
Transkriptauszug 8: Textfeedbackgespräch 506, Segmente 2+39	292
Transkriptauszug 9: Textfeedbackgespräch 104, Segmente 543-557	304
Transkriptauszug 10: Textfeedbackgespräch 111, Segmente 543-130	311
Transkriptauszug 11: Textfeedbackgespräch 111, Segmente 543-130	314
Transkriptauszug 12: Textfeedbackgespräch 102, Segmente 229-242	315
Transkriptauszug 13: Textfeedbackgespräch 102, Segment 462	316
Transkriptauszug 14: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 101	330
Transkriptauszug 15: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 101	331
Transkriptauszug 16: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 105	332
Transkriptauszug 17: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 105	334
Transkriptauszug 18: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 107	335
Transkriptauszug 19: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 107	335

Transkriptauszug 20: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 311.....	337
Transkriptauszug 21: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 311.....	338
Transkriptauszug 22: Realisierung 3 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 311.....	338
Transkriptauszug 23: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 405.....	339
Transkriptauszug 24: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 502.....	340
Transkriptauszug 25: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 504.....	341
Transkriptauszug 26: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 505.....	342
Transkriptauszug 27: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 505.....	343
Transkriptauszug 28: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 506.....	343
Transkriptauszug 29: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 507.....	344
Transkriptauszug 30: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 301.....	345
Transkriptauszug 31: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 301.....	346
Transkriptauszug 32: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 305.....	347
Transkriptauszug 33: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 309.....	347
Transkriptauszug 34: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 309.....	348
Transkriptauszug 35: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 409.....	350
Transkriptauszug 36: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 601.....	351
Transkriptauszug 37: Realisierung 2 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 601.....	352
Transkriptauszug 38: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 603.....	353
Transkriptauszug 39: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 606.....	354
Transkriptauszug 40: Realisierung 1 der Gesprächsphase 2 in Textfeedbackgespräch 606.....	354
Transkriptauszug 41: Bewertungsphase in Textfeedbackgespräch 106	355
Transkriptauszug 42: Bewertungsphase 1 in Textfeedbackgespräch 108.....	356
Transkriptauszug 43: Bewertungsphase 2 in Textfeedbackgespräch 108.....	357
Transkriptauszug 44: Bewertungsphase 3 in Textfeedbackgespräch 108.....	358
Transkriptauszug 45: Bewertungsphase 1 in Textfeedbackgespräch 603.....	360

12. Anhang

1. Entwurf eines Beratungsprotokolls
2. Entwurf einer Grafik zum Konzept der Schreibberatung
3. Entwurf einer Mindmap-Grafik
4. Entwurf eines Feedback-Bogens
5. Entwurf eines „Vertrags“ zwischen Schreibtutor und Schreiber

Beratungsprotokoll von _____

Datum: _____

Name des Schreibers/ der Schreiberin: _____

Phase 1: Schön, dass du da bist!

- Herkunftsland:
- Erstsprache(n):
- Fremdsprachen:
- Sprachkurs:
- Studienwunsch:

Phase 2: Schreibberatungskonzept

- Material: Grafik zum Konzept der tutoriellen Schreibberatung
- Erwartungen und Wünsche der Schreiberin/ des Schreibers?

Phase 3: Schreibprozess

- Schreibst du gern?
- Was schreibst du im Alltag?
- Wie verläuft dein Schreibprozess?
- Planst du deine Texte?
- Überarbeitest du deine Texte?
- Schreiberfahrungen in der Erstsprache?
- Schreiberfahrungen in der Fremdsprache Deutsch?
- Schreiberfahrungen in anderen Fremdsprachen?
- Stärken, Ressourcen, Strategien?
- Anliegen, Fragen, Schwächen?
- Notizen:

Phase 4: Textfeedback

- Wer liest vor? Oder lest ihr leise?
- Worum geht es in deinem Text? → Schreiber/in paraphrasiert!
- Material: Mindmap zum Text
- Mindmap paraphrasieren: Hab ich dich richtig verstanden?
- Was gefällt dir an deinem Text?
- Was gefällt dir nicht so gut? Was möchtest du verbessern?
- Notizen:

- Fokussiertes Feedback geben
- Material: Feedback-Bogen

Phase 5: Schwerpunkt

- Worüber möchtest du heute sprechen?
- Anliegen präzisieren, z.B.: Was genau meinst du mit „Übergänge“?
- Anliegen notieren und aushandeln, welches heute besprochen wird
- SCHWERPUNKT: Wir sprechen heute über:

Phase 6: Anliegenbearbeitung

- Welche Textstelle eignet sich, um das Anliegen zu bearbeiten?
- Welche Materialien können uns helfen, das Anliegen zu bearbeiten?
- Welche Strategien haben wir gefunden, die uns geholfen haben?
- Notizen:

Phase 7: Evaluation

- Was haben wir heute erarbeitet?
- Haben wir unser Ziel erreicht?
- Was möchtest du dir vornehmen?
- Sollen wir einen weiteren Beratungstermin vereinbaren?
- Material: „Vertrag“
- Schön, dass du hier warst!
- Evaluationsbogen austeilten

Nach der Beratung:

Nimm dir ein paar Minuten Zeit, noch einmal über das Gespräch nachzudenken.

Die Fragen können dir helfen. Du musst sie aber nicht alle beantworten.

Wie ist es gelaufen? Bist du zufrieden? Gibt es etwas, was du das nächste Mal anders machen würdest? Wie hast du dich in deiner Rolle als Schreibtutor/in gefühlt? Was glaubst du, wie sich der Schreiber/ die Schreiberin gefühlt hat?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Ideen

Verantwortung

entscheiden

Schreiber/in

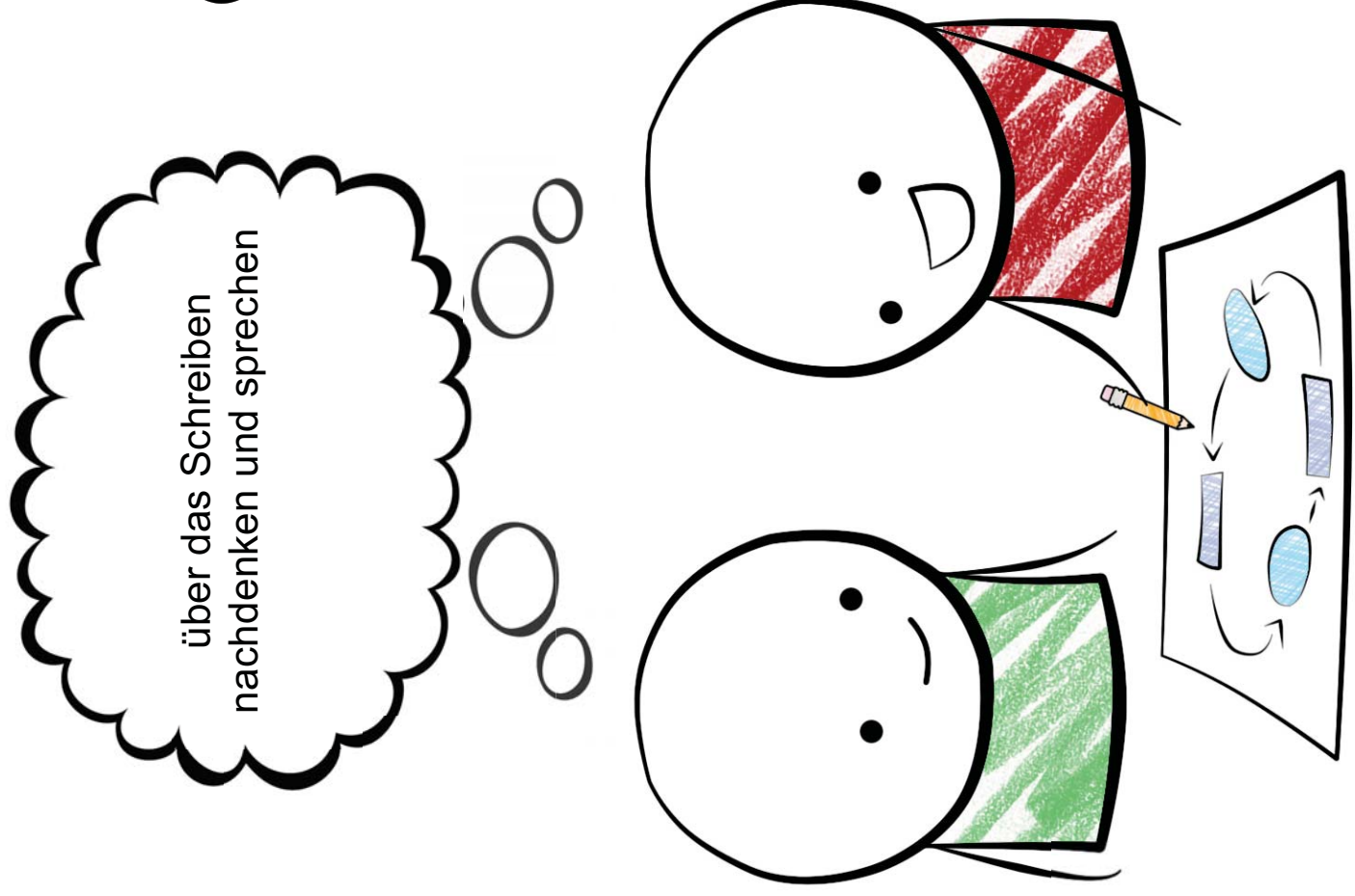
über das Schreiben
nachdenken und sprechen

Schreibstrategien

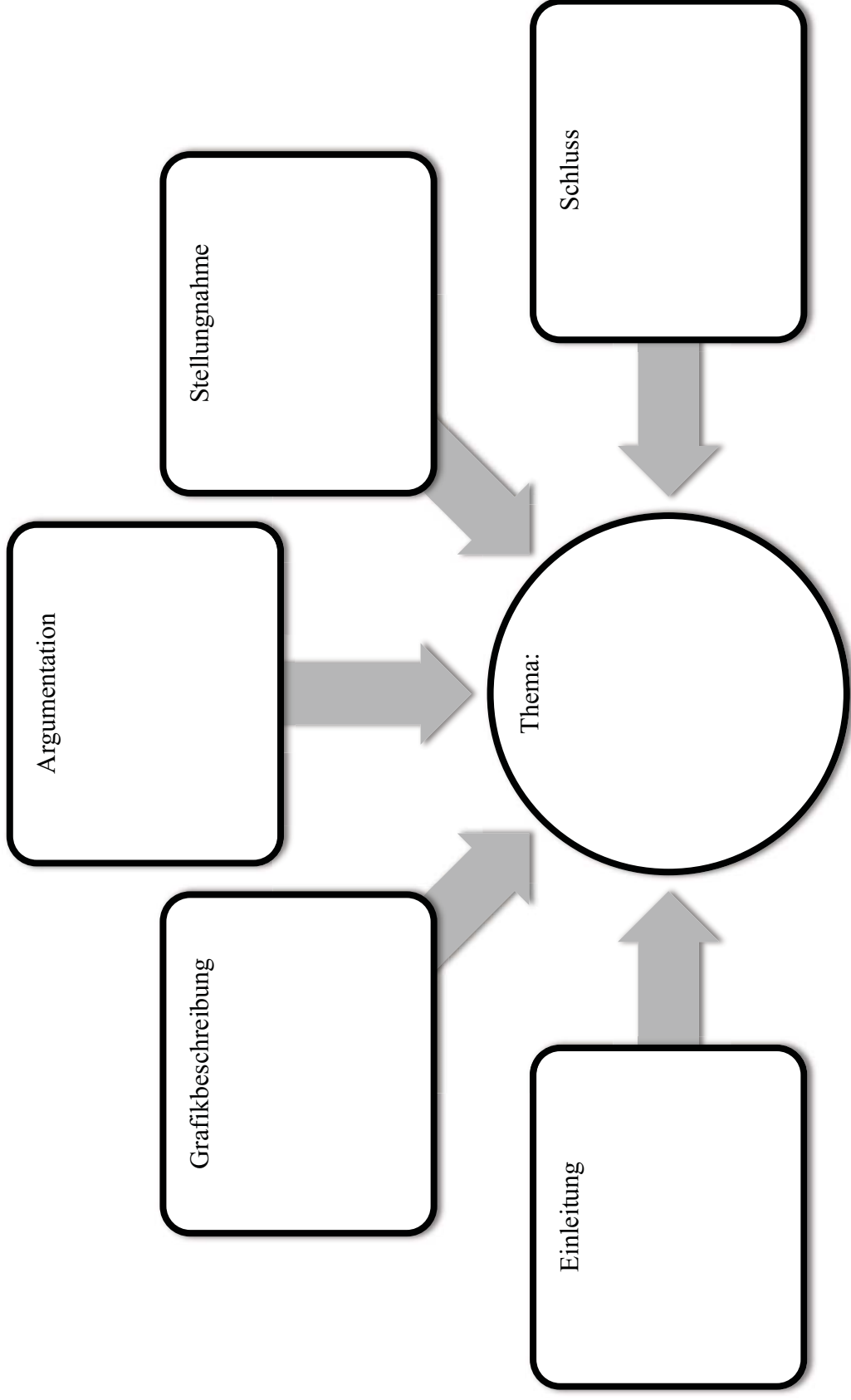
Textfeedback

zuhören

Leser/in



Mindmap zum Text von _____



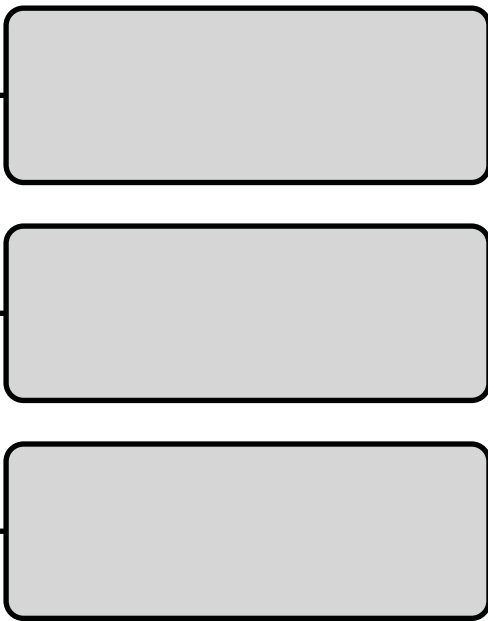
Textfeedback zum Text von _____
zum Thema _____

Das hat mir gut gefallen:	Auffälligkeit I	Auffälligkeit II
Thema:	Thema:	Thema:
Textbeispiel:	Textbeispiel:	Textbeispiel:

Vertrag zwischen

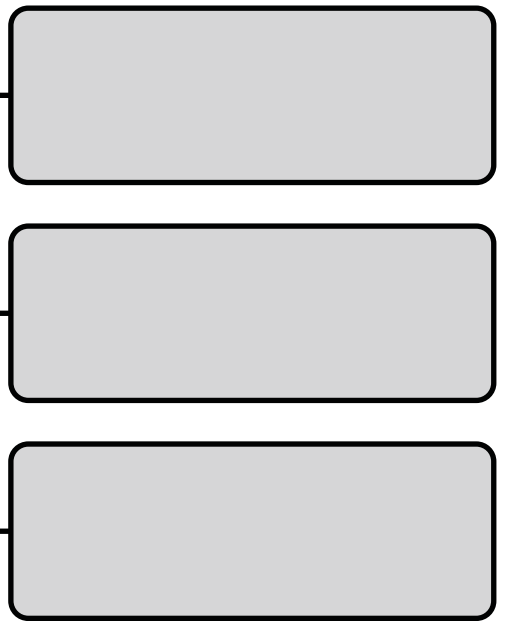
_____ und _____

Zentrale Ergebnisse unseres Gesprächs:



Three empty rectangular boxes stacked vertically, connected by a vertical line on the left, intended for recording the central results of the conversation.

Vereinbarungen bis zur nächsten Beratung:



Three empty rectangular boxes stacked vertically, connected by a vertical line on the left, intended for recording agreements until the next consultation.

Termin für unser nächstes Beratungsgespräch: _____

Unterschriften:

Schreiber/in

Tutorin/in